

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКА НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ МІСЬКОГО
ГОСПОДАРСТВА**

І. П. ДРОЗДОВА

**НАУКОВІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ**

Монографія

Харків ХНАМГ 2010

УДК 81'276.6(477):378.147
ББК 81(4 Укр)+74.58
Д75

Науковий консультант:

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету

Рецензенти:

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України;

Руденко Людмила Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту іноземної філології Херсонського державного університету.

Рекомендовано до друку Вченою радою Херсонського державного університету, протокол № 3 від 30 листопада 2009 р.

Дроздова І. П.

Д75 Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.

ISBN 978-966-695-171-0

У монографії досліджуються особливості змісту, форм, методів, засобів навчання професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей, обґрунтовуються принципи навчання української мови, висвітлюються сучасні підходи до мовної підготовки студентів.

Монографія розрахована на фахівців у галузі методики, викладачів ВНЗ, аспірантів, магістрантів, студентів і викладачів-словесників.

**УДК 81'276.6(477):378.147
ББК 81(4 Укр)+74.58**

ISBN 978-966-695-171-0

© Дроздова І. П., 2010
© Харків, ХНАМГ, 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. НАУКОВИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	9
1.1. Філософські основи розвитку професійного мовлення.....	9
1.2. Соціокультурологічні аспекти дослідження професійного мовлення.....	24
1.3. Професійне мовлення як лінгвістична проблема.....	42
1.3.1. Текст і дискурс в навчанні професійного мовлення українською мовою.....	47
1.3.2. Професійний дискурс і мовна особистість студента- нефілолога.....	58
1.3.3. Складові мовної картини світу майбутнього фахівця...	65
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ.....	73
2.1. Психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії.....	73
2.2. Специфіка пізнавальних процесів і мовленнєвої діяльності студентів.....	77
2.2.1. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності.....	77
2.2.2. Мовленнєві здібності і креативність як запорука досконалої професійної діяльності.....	87
2.2.3. Роль розумових процесів студентів у засвоєнні професійного мовлення.....	93
2.2.4. Саморозвиток мовної особистості.....	104
2.3. Психолінгвістичні умови розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць...	109
2.3.1. Особливості системи внутрішнього і зовнішнього мовлення.....	109
2.3.2. Психологічна специфіка процесу породження мовленнєвої діяльності.....	114
РОЗДІЛ III. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВІЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	126
3.1. Цілі та зміст мовної підготовки студентів-нефілологів.....	126
3.1.1. Лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення...	126
3.1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності студентів.....	136
3.2. Аспекти та закономірності формування мовленнєво- комунікативної компетенції.....	148
3.3. Принципи навчання для викладання української мови у вищій школі.....	158

3.3.1. Співвідношення цілей навчання української мови і методичних принципів залежно від внутрішніх чинників засвоєння.....	158
3.4. Методи, прийоми і засоби формування українського професійного мовлення студентів-нефілологів.....	166
3.5. Явища інтерференції у мовленні студентів та шляхи їх подолання.....	172
3.6. Роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу.....	178
3.7. Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення.....	183
РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ.....	189
4.1. Технологія навчання української мови як реалізація мети та завдань професійної підготовки фахівців.....	189
4.2. Методика аудиторних і позааудиторних занять як основа формування професійного мовлення.....	197
4.3. Застосування інтерактивних методів навчання у мовленнєвій діяльності студентів.....	220
4.3.1. Ділові ігри як засіб формування і розвитку професійного мовлення.....	220
4.3.2. Дискусія і диспут у розвитку фахових інтересів і мовлення.....	225
4.3.3. Тренінг в методиці навчання української мови.....	228
4.3.4. Метод проектів у навчанні студентів української мови.....	235
4.4. Система вправ з формування професійного мовлення на заняттях з української мови.....	239
4.5. Формування професійного мовлення на основі фахової термінології.....	257
4.6. Текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення.....	263
4.6.1. Критерії відбору текстів для навчання.....	263
4.6.2. Форми роботи з текстом за видами мовленнєвої діяльності.....	264
ВИСНОВКИ.....	286
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	289

ВСТУП

Потреби суспільства визначають якісно новий зміст і мету освіти, досконале володіння українською мовою як важливим компонентом професійної підготовки фахівців різного профілю. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовлення студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок та вдосконалення умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес із будь-якого фаху. Міцні знання з української мови сприяють ефективному засвоєнню фахових дисциплін, творчому зростанню особистості, формуванню національного менталітету людини.

В умовах соціально-економічних реформ одним із найважливіших завдань вищої освіти є розробка й реалізація особистісно зорієнтованої моделі розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ, що розрахована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного виявляти стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентноздатним на ринку праці.

Ідеї творчого розвитку потенціалу людини зафіксовано в державних документах: Конституції України, Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), Національній доктрині розвитку освіти (2002), нормативно-правових документах, що регламентують діяльність системи освіти: Законі України «Про освіту» (1996), проекті Закону України «Про виховання дітей та молоді», Основних напрямках реформування професійно-технічної освіти України (1996), законах прямої дії: «Про вищу освіту» (2002), Постанові Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 «Про затвердження і функціонування української мови на 2004–2010 роки» та від 8.09.2004 «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки», Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти», а також створенні Зони європейської вищої освіти та інших законодавчих актах.

Значна кількість молоді вступає до ВНЗ й надає перевагу вивченню нефілологічних дисциплін й відповідно до цього обирає професію технічного або природничого профілю – інженера, будівельника, економіста, лікаря, фармацевта, юриста тощо. Проблема формування майбутніх фахівців має особливе значення, оскільки від рівня їхньої підготовки і компетентності залежить успішність розвитку науково-природничого і технічного суспільного виробництва й готовності підростаючого покоління до розв'язання завдань, що ставить перед ними суспільство. Тому одним із найпріоритетніших завдань вищої школи є запровадження в повному обсязі викладання навчальних дисциплін у ВНЗ нефілологічного профілю державною мовою, здійснення

моніторингу проблем викладання української мови й обговорення плану щодо поліпшення її викладання.

Уважаємо, що робота у вищій школі над виявленням проблеми формування й розвитку професійного українськомовного мовлення студентів ВНЗ потребує подальшого вивчення й аналізу з тим, щоб запропонувати шляхи її вдосконалення й динаміки. Для того, щоб навчання було успішним та ефективним, студентам необхідно вже на першому курсі досконало оволодіти умінням адекватно сприймати науково-навчальні тексти, чітко розмежовувати в них головну й другорядну інформацію, відтворювати їх зміст у перекодованому вигляді плану, тез, конспекту, анотації, реферувати науково-навчальну літературу, критично її оцінювати тощо. Осмислення досвіду навчання української мови у вищій школі протягом останніх десятиліть, значення її як державної, проблеми, пов'язані з системним підходом до організації навчального процесу в умовах українсько-російської двомовності, спонукали нас до діалектичної оцінки напрацьованого у цій галузі в Україні, що дало змогу розробити теоретичну базу нашого дослідження.

Теоретичне і практичне вивчення проблеми дає змогу сформулювати *авторську концепцію дослідження* про безперервність, поетапне формування та розвиток українськомовного професійного мовлення у процесі реалізації *когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного, професійно-орієнтованого* тощо підходів до навчання української мови на визначених рівнях. Це потребує обґрунтування нових підходів до змісту, методів і форм організації практичної роботи з розвитку професійного мовлення студентів. Концепція наближення змісту і форм практичного навчання мови у вищій школі до майбутньої професійної діяльності враховує *основні положення філософії вищої освіти* й побудована на основі *системного* підходу.

Ефективність процесу розвитку навичок професійного мовлення студентів залежить від того, наскільки методологія та зміст практичного навчання мови враховують специфіку майбутньої професії студента. Складність і своєрідність цього процесу в тому, що професійна діяльність студентів-нефілологів характеризується багатогранністю, яка потребує різноманітних форм практичної підготовки. Основними вміннями та навичками студентів мають бути професійно-комунікативні українськомовні вміння репрезентації потенціалу дидактичного дискурсу, одиницею якого є навчальні тексти різних типів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є теорія мовленнєвої діяльності про механізми уяви, мовлення і пам'яті; структуру мовленнєвої і пізнавальної діяльності, особливостей засвоєння другої мови, мислення, мови і мовлення (Б.Беляєв, Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему, що виявляється у взаємозв'язках мовних явищ (Л.Булаховський, І.Білодід, В.Виноградов, О.Гвоздев, М.Жовтобрюх,

Л.Мацько, М.Пентилюк, М.Плющ, О.Шахматов). З метою науково-теоретичного аналізу різноманітних концепцій висвітлення проблеми опрацювання тексту в лінгводидактичній науковій літературі (шкільній та вищій школи) розглянуто праці вчених різних шкіл, напрямів, течій (Л.Доблаєв, Т.Дрідзе, І.Гальперин, О.Залевська, Г.Костюк, О.Лурія, А.Маркова, Н.Чепелева, Г.Чистякова, С.Якобсон, Р.Барт, Дж.Грін, Д.Слобін, Е.Торндайк, М.Хомський). З лінгвістики тексту проаналізовано роботи вчених-лінгводидактів (Л.Варзацька, Л.Величко, Н.Грипас, В.Капінос, І.Кочан, Т.Ладиженська, Л.Лосєва, В.Мельничайко, Г.Передрій, М.Пльонкін, Т.Романова тощо). Особливе місце відводиться працям вчених щодо загальних питань теорії навчання, компетентнісно-діяльнісного підходу до навчання мови, а також питань, пов'язаних з удосконаленням методики навчання рідної і другої мов, проблем сучасної організації і розвитку мовної освіти (В.Андрущенко, А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, О.Біляєв, А.Богуш, Л.Варзацька, М.Вашуленко, Є.Голобородько, О.Горошкіна, О.Заболоцька, Г.Коваль, Т.Ладиженська, О.Любашенко, Г.Михайловська, Л.Паламар, Н.Пашківська, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Семенов, Т.Симоненко, М.Скаткін, Л.Скуратівський, М.Стельмахович, Л.Струганець, Л.Федоренко, М.Успенський, І.Хом'як, О.Хорошкова, М.Шанський, Г.Шелехова, М.Шкільник). Це моя данина пошани тих, хто створював фундамент сучасних наукових теорій і концепцій.

Віддаючи належне беззаперечній науковій цінності всіх цих досліджень, слід зазначити, що в основному вони базуються на принципах загальноосвітньої діяльності, професійної підготовки, ґрунтовного визначення окремих аспектів навчання і не повністю враховують специфіку вивчення української мови в теоретичному й експериментальному обґрунтуванні системи формування навичок українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ України.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку комунікативної компетенції особистості як того, хто навчається, так і того, хто навчає, а також існуванню деяких методичних посібників та монографій, у яких відображаються основні положення теорії мовленнєвої діяльності, досить значна кількість питань, що уможлиблюють здійснення детального аналізу змісту і структури понять “професійне мовлення”, “професійно-орієнтоване мовлення”, не висвітлювалась на сторінках лінгвістичних та лінгводидактичних джерел.

Ураховуючи великий спектр проблем, що так чи інакше стосуються процесів володіння професійним мовленням і навчання української мови, автор намагалася розкрити ті з них, що найбільшою мірою характеризують ці процеси. У першу чергу це стосується проблем визначення *структури професійної мовної особистості, змісту, підходів, принципів та методів, прийомів та засобів щодо володіння студентів професійним мовленням за фахом, індивідуальних стратегій*

оволодіння й користування професійним мовленням; дослідження психологічних характеристик студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, вивчення динамічних процесів мислення, пам'яті, здібностей, мотивації, внутрішнього мовлення, мовленнєвого породження і сприйняття; визначення стратегій і тактик навчання; розроблення методики формування й розвитку професійного мовлення тощо.

Досліджуючи перераховані й багато інших питань, що безпосереднє стосуються лінгводидактики, методики, теорії і психології навчання, соціолінгвістики, філософії вищої освіти тощо ми не ставимо за мету їх повне й остаточне вирішення. Завдання полягає перш за все в тому, щоб визначити основні проблеми формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів і намітити шляхи їх подальшого розв'язання в сучасних умовах розвитку освітніх процесів у вищій школі відповідно до вимог суспільства та ринку праці.

Автор висловлює щирю подяку за ідейну й моральну підтримку докторам педагогічних наук, професорам М.Пентилюк, М.Вашуленку, О.Заболоцькій; рецензентам – докторам педагогічних наук, професорам О.Горошкіній та О.Семенов, доктору філологічних наук, професору Л.Руденко; доктору філософських наук, професору В.Лозовому, доктору філологічних наук, професору З.Валюх; кандидатам педагогічних наук, доцентам Л.Бей, Г.Бондаренко, О.Поповій, А.Рижковій, Г.Шелеховій, В.Шляховій за інтерес до роботи, конструктивні зауваження і судження на підтримку цього дослідження.

РОЗДІЛ І. НАУКОВИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Філософські основи розвитку професійного мовлення студентів

Проблеми *мови і мислення, мови й мовлення* мають тривалу історію, протягом якої їх досліджували філософи, мовознавці, логіки, психологи. Останнім часом їх інтенсивно розглядають також кібернетика, семіотика, інформатика, герменевтика й інші науки. У вирішенні цієї проблеми накопичилася значна кількість достовірних результатів, багато гіпотез і безліч невирішених питань. Метою нашого дослідження є розгляд аспектів співвідношення мови і мислення, мови і мовлення, що знаходяться на перетині між філософією і лінгводидактикою, мовознавством та психологією. Ці гносеологічні аспекти стосуються актуальної проблеми розвитку українськомовного професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи як основи формування творчого технічного і гуманітарного мислення, автономного духовного світогляду особистості в науковому пізнанні її соціального змісту. Це зумовлено потребами теорії і практичної підготовки майбутніх фахівців, сучасним етапом бурхливого розвитку нано-, піко- і фемтехнологій як прояву стрімкого науково-технічного прогресу ХХІ століття [16, с.147].

Донині надзвичайну вагу мають концепції мови, розроблені В.Гумбольдтом, Ф. де Соссюром, О.Потебнею, Л.Вітгенштейном, представниками французького структуралізму. Так, дослідники вербального спілкування традиційно відзначають внутрішній зв'язок рецептивної і продуктивної сторін цього спілкування. Початок цієї традиції йде від праць В.Гумбольдта. Учений уперше розгадав сутність діяльності як взаємозумовленої кореляції двох доповнюючих один одного процесів, з яких один розпадається на фази формування мовлення-думки і її звукового зашифрування, а інший – протилежний за своєю спрямованістю процес, що полягає в дешифруванні й подальшому возз'єднанні думки з опорою на знання мови й особистий досвід людини [120]. В.Гумбольдт започаткував учення про внутрішню форму мови. Він підкреслював, що «мова подає нам не самі предмети, а лише поняття про них, самодіяльно утворені духом у процесі мовотворчості [120, с.103]». Розглядаючи розуміння як модифікований акт самосвідомості [120, с.305], В.Гумбольдт пов'язує розуміння і взаєморозуміння з духовною діяльністю мови, оскільки «мова передбачає звернення до відмінної від нас істоти, яка нас розуміє [120, с. 63]». Розвиток ідей В.Гумбольдта призвів до трактування розуміння як духовної діяльності самосвідомості, що здійснюється в мові і завдяки мові, у психічних процесах і мовленні. В.Гумбольдт підкреслював “виразові” властивості мовлення, тож слово є не зовнішній засіб вираження думки, а її важливий зміст. Учений вважав, що мовлення, процес висловлювання думки і розуміння «є різні дії

однієї і тієї ж мовної сили [120, с.77]». Ця «мовна сила» («мовна здібність», «мова», «мовна діяльність») розглядається вченими як складна вища психологічна функція. Тут важливо зауважити, що, за словами І.Зимньої, для Бодуена де Куртене «мова є однією з функцій людського організму в найширшому значенні цього слова [162, с.3]». О.Потебня та Л.Щерба постійно наголошували на основному комунікативному призначенні мови і мовлення. 1905 року у посмертному виданні книги «Из записок по теории словесности», яка багато в чому продовжила працю 1862 року «Мысль и язык», О.Потебня розвиває ідею В.Гумбольдта про те, що мова є вічним зусиллям духа, яке постійно повторюється, зробити членороздільний звук вираженням думки [371]. Згідно з О.Потебнею, будь-яка діяльність думки не може обходитись без слова. Так само 1923 р. Л.Щерба [508] звернув увагу на те, що естетикою мови займаються лише поети та прозаїки. У той же час мова була, є й буде не тільки засобом комунікації, але й способом вираження, самовираження і самореалізації мовця. І кожна людина час від часу відчуває себе мовцем.

Логіко-філософський аналіз мови й мовлення впродовж ХХ століття успішно був реалізований у дослідженнях багатьох філософів і логіків: Д.Горського, Б.Грязнова, М.Козлової, П.Копніна, С.Кримського, Н.Овчиннікова, М.Поповича, О.Ракітова, Г.Рузавіна, В.Садовського, В.Смирнова, В.Швирьова й інших. Дослідженням проблем мови та спілкування присвячені роботи Г.Антіпова, М.Бахтіна, О.Донських, М.Кагана, О.Кукушкіної, А.Лоя, М.Петрова, Є.Савруцької, А.Спіркіна, Ю.Степанова. Видатні вчені-психологи та мовознавці займалися співвідношенням мови і мовлення, а також природи мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, П.Гальперин, О.Леонтьєв, І.Звягінцев, Л.Щерба та ін.). Більшість із них дійшли висновку, що мова і мовлення є поняттями, що не збігаються. Мова є системою словника і граматичного ладу, а мовлення – застосування мови у живій діяльності індивідів.

Для нашого дослідження є виключно важливим розмежування *мови* й *мовлення* як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки без урахування співвідношення мови й мовлення важко розв'язати низку педагогічних проблем, зокрема, оптимального вибору *методів, прийомів і засобів навчання, визначення змісту, мети і завдань формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів*.

Проблеми значення і предметно-професійної віднесеності мають розглядатися з урахуванням співвідношення „мова – мовлення” у складі мовленнєвої діяльності. Ш.Баллі висловлював слушну думку, що «для кожного з нас мова, якою ми послуговуємося щохвилини і якою висловлюємо свої найпотаємніші думки, є найбагатшим джерелом надійшого лінгвістичного матеріалу [29, с.38]». Таким джерелом для кожного з нас є мовлення як засіб мислення і поведінки людини [152, с.44]. Мовлення – це мовне віддзеркалення, воно може бути зрозуміле як самовіддзеркалення суб'єкта. Відношення мовної системи до дійсності

опосередковано реальним процесам спілкування, вплетеним у соціальну взаємодію людей.

Усе те, що пересічні мовці розуміють під словом мова, насправді є власне мовою і мовленням. Розмежування мови і мовлення теоретично обґрунтоване швейцарським лінгвістом Ф. де Соссюром – одним із найвідоміших теоретиків мовознавства й основоположників сучасного етапу в мовознавстві. Для того щоб краще зрозуміти різницю між мовою і мовленням, Ф.де Соссюр наводив аналогію з шахами. Шахова дошка, шахові фігури та правила шахової гри – мова; конкретне розігрування шахової партії – мовлення [133, с.11; 438]. Мова є духовним середовищем людського буття, причому воно основне для людини, оскільки життєдіяльність людини здійснюється не тільки в природному середовищі (хоча насамперед у ньому), скільки в середовищі мови та спілкування. Отже, поряд із звичними для лінгвістики ХХ ст. двома соссюрівськими виявами (модусами) мови – мовою і мовленням, існує третій – комунікація, що відбувається в соціумі, й має свої одиниці й категорії: дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт [38, с.9].

Отже, мова слугує основою для здійснення суспільної діяльності людини, тоді як у соціальному аспекті мовлення виступає зовнішнім засобом зв'язку і передавання інформації. Якщо на початкових етапах розвитку мовлення «воно виступає не як засіб мислення, а як засіб спілкування, то у своїй розвиненій формі мовлення існує не тільки для інших, а й для себе, як спосіб переведення дії у мисленнєвий план, як спосіб кумуляції досвіду і важливий засіб узагальнюючого мислення. У цьому плані мовлення характеризується не тільки своєю комунікативною функцією, але й сигніфікативною роллю [152, с.44]». *Сигніфікативна функція* відрізняє мовлення людини від комунікації тварин. У людини зі словом зв'язане уявлення про предмет або явище. Взаєморозуміння в процесі спілкування засноване, таким чином, на єдності позначення предметів і явищ реципієнтом і мовцем. Спілкування між людьми стає можливим, коли всі ті, хто спілкується, користуються одними і тими ж словесними знаками з одним і тим же значенням. Суспільна однаковість знаків робить можливим адекватне спілкування з ефектом взаємного розуміння. Звідси колосальна роль мовлення як спільної знакової системи у професійній діяльності людини з метою усталеності й уніфікації професійного мислення і мовлення за фахом.

Б.Ардентов зазначав, що «мають рацію ті вчені, які говорять про мовлення-думку, самим написанням цих слів через дефіс підкреслюючи єдність, органічний зв'язок позначених ними явищ [55, с.5-6]».

Л.Виготський зауважував, що мислення не виражається, а здійснюється в мовленні, розуміючи мовлення як засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й передавання думки [77, с.11]. Такі уявлення Л.Виготського сприймаються фахівцями як виключно важливе твердження, елементи якого дають розуміння можливості розвитку в інноваційних моделях навчання писемного мовлення (Л.Айдарова,

В.Ляудіс, І.Негуре, С.Френе). Особливо це стосується професійної діяльності людини. Тож мовна свідомість фахівця як творчої особистості представлена в професійному мисленні і мовленні. На нашу думку, це дає можливість говорити про специфічні види мовлення, пов'язані з професійною діяльністю, а саме: професійне мовлення у вигляді таких категорій, як професійний текст та професійний дискурс.

Отже, мова є духовним середовищем людського буття, причому воно є основним для людини, оскільки життєдіяльність людини здійснюється не тільки в природному середовищі (хоча насамперед в ньому), скільки в середовищі мови та спілкування, зокрема з професійною метою. Людина існує та діє насамперед у світі мови, який є багатим, сповненим потенційних смислів. Інакше кажучи, мова становить середовище і водночас дозволяє кожній людині зайняти своє – індивідуальне – місце у цьому середовищі, відмінне від усіх інших, а тому фіксує культурно-історичну унікальність світу людини. Причому ця фіксація унікальності світу людини в мові зумовлена її внутрішньою глибиною, потенційною багатозначністю, професійною визначеністю і спрямованістю. Думки й мова – прояви дійсного життя. Реальною системою, в якій мова виникає, є система професійної людської діяльності, практичної і теоретичної, різноманітні форми якої вона обслуговує. У процесі предметно-практичної діяльності суспільства здійснюється перетворення природного явища в соціальний предмет. Зв'язок мови зі свідомістю і мисленням також зумовлений її функціонуванням у людській життєдіяльності. Єдність мови і свідомості проявляється в тому, що всі власне людські психічні процеси, як доводять дослідження психологів (Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна й ін.), так чи інакше пов'язані з мовою. За теорією О.Леонтьєва, фіксація в мові власне людської, ідеальної сторони діяльності є необхідним компонентом процесу становлення свідомості, усвідомлення людиною власної діяльності [11, с.29-30]. У мові накопичується соціально-історичний досвід перетворення і відображення дійсності. Тому за відношенням слова до предмета ховається соціальний досвід виділення суспільного призначення предметів і явищ, досвід їх аналізу, узагальнення, класифікації, власне того що й складає основи професійного мислення й мовлення. З присвоєнням індивідом цього досвіду пов'язаний процес пробудження в ньому свідомості. Але пробудження свідомості в онтогенезі не є просто функцією засвоєння мови. Само воно підготовлюється розвитком життєдіяльності людини, включенням її у світ людської культури й професійної діяльності. Це свідчить, на нашу думку, про нерозривну тріаду *мислення – мова – мовлення* з точки зору формування і розвитку професійно-орієнтованого мислення і мовлення фахівців.

Основним завданням гносеологічного аналізу співвідношення мови і мислення у теорії пізнання є центральне питання про пізнавальні можливості суспільної людини, що полягає у виявленні пізнавальних

можливостей мови, її ролі у віддзеркаленні дійсності. Для теорії пізнання важливим є визначення особливостей мови, що дозволяють виконувати її *комунікативну та пізнавальну функції*. Не менш істотним є й аналіз тих ознак мови, що утруднює її використання під час певних пізнавальних ситуацій, зокрема професійного характеру, для сучасної людини.

Ми вважаємо важливим відзначити пізнавальні можливості мови у формуванні професійного мовлення і мислення студентів, зокрема креативного мислення і мовлення як прояву комплексу соціально-психологічних і фізіологічних якостей студентів, їх саморозвиток і самореалізація, самовдосконалення, формування професійно довершеної особистості з урахуванням становлення й подальшого розвитку українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

В обґрунтуванні основ нашого дослідження значну роль відіграли праці філософів, лінгвістів, психологів, у яких розглянуто проблеми теорії і методології мовних і мовленнєвих аспектів наукового пізнання. Це праці філософів В.Андрущенка, В.Готта, Д.Дубровського, В.Лозового, А.Лосєва, М.Козлової, Л.Мікешиної, І.Новіка, Ю.Сачкова, В.Швирьова, В.Штоффа та ін.; лінгвістів Р.Будагова, В.Звегінцева, В.Панфілова, Б.Серебреннікова та ін.; роботи психологів Л.Виготського, О.Леонтєва, О.Лурія, С.Рубінштейна та ін. У цих працях ставилися питання щодо пізнання світу людиною, оскільки саме *пізнання* є одним з вічних об'єктів філософії.

Пізнання – зумовлений законами суспільного розвитку й нерозривно пов'язаний з практикою процес віддзеркалення й відтворення в людському мисленні й свідомості діяльності, зокрема професійної. У процесі пізнання люди набувають знань про реальні явища природи й суспільства, їхні властивості й закономірності цих властивостей, усвідомлюють довкілля. Ці знання використовуються в практичній діяльності з метою перетворення навколишнього середовища, підпорядкування природи потребам людей. Людина в процесі пізнання “контактує” з об'єктами, які вивчає в теоретичному і практичному плані декілька разів за певний проміжок часу [16, с.281-290].

Розгляд наукового пізнання, пізнавального взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта як певних феноменів складної системи соціальної діяльності та її розподілу, аналіз культурно-історичних передумов формування і функціонування наукових і професійних знань як загальних, так і мовних, подано в працях П.Гайденка, В.Лекторського, М.Мамардашвілі, Н.Мотрошилової, Е.Соловйова, О.Юр'єва тощо. Оскільки істотним для розуміння знання є розрізнення *мови* й *об'єкта* у складі такого знання, то в такому розрізненні поряд із моментом абсолютності слід бачити й момент імовірності: те, що в одній системі зв'язків виступає як мова, тобто сукупність вихідних ідеалізацій, які виражають об'єкт, в іншій системі зв'язків виступає як сам об'єкт мислення. Розрізнення мови й

такого об'єкта в складі наукового знання плідне стосовно сучасного математичного, природничо-наукового, лінгвістичного знання. Об'єктивний характер наукового пізнання розглядає мову як необхідну форму існування знання, що знаходиться в діалектичному зв'язку з внутрішнім об'єктивним змістом. Тому однією з основних функцій мови в науковому пізнанні вважається *референтативна* – функція вказівки на об'єкт (або в більш широкому плані, *репрезентативна* – функція подання об'єкта в знанні) [497], тобто за допомогою мови здійснюється пізнання суб'єктами різних об'єктів довкілля, наприклад, студенти пізнають основи своєї професії.

Нині вибір проблем методології наукового пізнання визначається також тим, що всезростаючого значення набувають інтегративно-загальнонаукові процеси: синтез предметів, форм, методів дослідження, що характеризують специфіку розвитку і функціонування наукового й професійного знання. У цьому зв'язку проблема *соціокультурної функції* мови в науковому пізнанні виникає на стику філософії, лінгвістики, психології і виділяється як одна з найважливіших.

Багатопланове дослідження особливостей *взаємодії мови й наукового пізнання*, їх форм, механізмів допомагає зрозуміти, об'єктивувати вагому роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх соціальної, а також професійно-мовленнєвої природи і структури.

Пізнання як складний діалектичний процес здійснюється в різних формах, має свої стадії і щаблі, у ньому беруть участь різні сили і здібності людини. За час навчання у вищій школі студенти, майбутні фахівці, у результаті пізнання все більш складних істин засобами української мови, постійно підвищують свій інтелектуальний рівень, професійну і загальну ерудицію, формують свій світогляд і мовленнєві навички професійного спілкування, таким чином зростають і розвиваються як особистості. Як уважає О.Любашенко, зміни, що виникають в особистості студента в результаті оволодіння українським мовленням, пов'язані з процесами спілкування і навчальної діяльності [269, с.146-150; 270].

Зазначимо, що пізнавальна діяльність студентів, пов'язана з набуттям професійних знань та формування й розвитку професійного мовлення, відбувається не відразу, а поетапно, у процесі навчання й усвідомлення особистої мети навчання.

У ВНЗ нефілологічного профілю склалися такі основні етапи пізнання:

- 1) ознайомлювальний (лекції);
- 2) вивчення (самостійна підготовка);
- 3) закріплення (семінарські, практичні чи лабораторні заняття);
- 4) застосування (навчальні та виробничі практики);
- 5) підготовка до заліку і складання заліку;
- 6) виконання і захист курсового проекту (роботи);

7) підготовка до семестрового іспиту і складання іспиту;

8) робота над дипломним проектом (роботою), захист дипломного проекту (роботи), або підготовка до державного іспиту і складання іспиту [284, с.122].

Такий процес пізнання і здобуття професійної освіти, формування й розвиток професійного мислення відбувається за допомогою мовних засобів. У свій час Г. Гадамер зазначав: «Мова – *універсальне середовище*, в якому відбувається *розуміння*. Інструментом цього є *тлумачення* [95, с. 452]». Розуміння ролі мови, її соціальних сторін у науці й освіті, професійно-практичній діяльності людини з позиції формування професійного українського мовлення ставить проблему експлікації філософської, світоглядної позиції.

Оскільки мова функціонує як соціально детермінований елемент знання і пізнання, то залежність ролі мови в соціальній детермінації наукового пізнання від характеру й організації форм навчання і систем пізнання робить актуальним виявлення їх соціальних, національно ідентифікованих і гносеологічних, професійно зумовлених рис, отже, створення специфічних, стійких структур людської свідомості, можна сказати певної *ментальності*.

Менталітет, ментальність [з лат. *mentalis* – розумовий] уживається в двох значеннях: 1) образ думок, сукупність розумових навичок і духовних установок, притаманних окремій людині або суспільній групі; 2) психологія нації [317, с. 516]. Адже ментальність розглядається «як наявність у людей того чи іншого суспільства певного спільного розумового інструментарію, психологічного оснащення, яке дає їм можливість по-своєму усвідомлювати світ і самих себе [122, с. 63]». А.Гуревич звертає увагу на те, що специфічний спосіб мислення і відчуття може виявлятися на рівні певного колективу людей – «соціальної або культурної спільності [122, с. 64]». Тому цілком прийнятним є твердження М.Юрія, що «за своєю структурою менталітет включає в себе передусім дещо колективне [512, с.132]».

Загальновідомо, що В. Гумбольдт власними дослідженнями у сфері лінгвістики і філософії культури показав специфічний вплив мови в усвідомленні власного буття. Його проект «порівняльної антропології» передбачав, у першу чергу, вивчення «характерів націй і епох», визначення наукових критеріїв і «філософських основ для їх оцінювання [121, с. 323-324]». Прикладне значення порівняльної антропології як «тілки філософсько-практичного людинознавства» і дослідницької методології для практики мовленнєвої комунікації В.Гумбольдт убачав у тому, що вона полегшує розуміння ментальності народів, сприяє формуванню толерантних моделей спілкування в міжкультурних контактах, вчить «поважати свої і чужі системи моралі і культури [121, с. 321-323]». Вплив, що здійснює процес освоєння мов на формування індивідуальної культури, важко переоцінити. Існує припущення, що несвідомо засвоювана структура рідної мови визначає сприйняття світу і

майже увесь пізнавальний стиль, формує своєрідний менталітет. Ця ідея Сепіра-Уорфа стверджує, що розходження в поглядах на реальний світ, які існують у різних народів, насамперед визначаються різницею в структурі мов [16, с.306].

Принципове значення мають ідеї Івана Огієнка для осмислення етапів становлення української ментальності. Так, у праці «Українська культура» він підкреслює: «У який бік життя не поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравої талановитості» [322, с.1.] Людина, за думкою професора І.Огієнка, не є засобом історичного розвитку, але його метою. Розкрити ментальність означає зрозуміти не тільки таємницю формування стереотипів мислення конкретного народу, але розкрити тип філософування і стиль викладу ідей. Ментальність епохи – це структурний елемент системи інтелектуальних, зокрема професійних, та моральних орієнтацій людини.

Отже, кожна мова має свою специфіку, несе свою енергетику. Мова нації формує й менталітет нації. Для того, щоб знати рідну мову, потрібно добре знати етимологію слова, його внутрішній зміст, бо, уживаючи слова, ми іноді не усвідомлюємо, що вони значать. З-поміж усіх ярусів мови лексика і фразеологія є найбільш легкою і частою здобиччю для творення покручів, або суржику. Слово «суржик» узятє з млинарства (суміш пшениці з житом) і перенесене на мовні процеси, точно і влучно передає суть наукового терміна інтерференція, що означає відхилення від норми і системи однієї мови під впливом іншої [167, с.113; 467]. Суржик – це те, що перебуває поза культурою і мовою нашого й будь-якого народу, є породженням всебічного гноблення людей і завжди віддзеркалює відсутність культури в окремої людини або в певної частини суспільства.

Здавна це явище спостерігалось в сусідніх, особливо близькоспоріднених, мовах. Такий взаємний міжмовний обмін є цілком природним, неминучим і корисним, якщо не руйнує граматичної основи та фонетичних особливостей мови. Однак він може бути і шкідливим, коли на місце наявних у мові слів, їхніх форм, сполучень тощо запроваджується штучно деформовані слова і словосполучення сусідніх народів і цей процес навіть стимулюється. Б. Антоненко-Давидович зауважував, що правильно й чисто говорити своєю мовою може кожний, аби тільки було бажання [18, с.10]. Це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини, незалежно від того, за яким фахом вона далі працюватиме.

Мішаниною двох мов – української та російської – говорить значна частина населення України, хоч загальновідомо, що скалічена мова отуплює людину, зводить її мислення до примітива, адже мова виражає не тільки думку, а й стимулює свідомість, підпорядковує її особі, формує. Людина, маючи деформоване мовлення, і мислить деформовано.

Адже вона не може вичерпно зрозуміти й чітко висловити думку, не здатна охопити глибоких знань і тим більше здобути їх самостійно у творчій інтелектуальній праці. Наслідком такої взаємозалежності найчастіше є матеріальне і духовне животіння.

Основою нашої самобутності, величності нації є мова. Саме через державну мову ми маємо своє мовне обличчя, відбувається ідентифікація людей з країною, де вони живуть, із культурою, яку вони знають і представляють, і саме з нею ми маємо входити в багатомовну Європу та світове співтовариство. Пізнання мови – це пізнання ментальності народу, його ества, його душі, його витоків та історичних шляхів – усього того, чим один народ цікавий для інших народів.

Оскільки мова кожного народу пов'язана з національним почуттям і національною свідомістю, що формується на ґрунті рідної мови, то взаємовплив мови і культури виявлятиметься також у своєрідності лексико-фразеологічних засобів, особливостях нормативно-стилістичної системи та мовленнєво-професійному етикеті.

Отже, унаслідок своєї складності і багатоаспектності, феномен *ментальності* як результат творчого впливу комплексу чинників може розглядатися і в контексті професійного мовлення як професійної складової прояву національної специфіки. Тому ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як *специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи іншої професії, виду чи роду діяльності*. Це дає можливість говорити про *професійну ментальність* як необхідну складову особистості сучасної людини.

Ці складові особистості людини, пов'язані з мовою, давно й постійно присутні в тематиці філософського пізнання. Філософи з давніх часів указували на місце й роль мови як соціального феномена: мова соціальна за своєю природою, вона існує в суспільстві, поза суспільством її існування неможливе. У межах раціоналізму, або, за Дж.Сьорлем, західної раціоналістичної традиції роль мови у людському житті оцінювали й оцінюють дуже високо [414, с.192-217]. Соціальну ж природу мови виражено в різних аспектах, що складають основу для аналізу її ролі. Мова – найважливіший засіб спілкування, підґрунтя, на якому вибудовуються міжлюдські стосунки і соціальна структура суспільства, загалом, вона є “оселею людського буття” (М.Гайдегер) і, як додає Ф.Бацевич, людського духу [38, с.18-19], а значить, на нашу думку, *професійного менталітету мовців, формування людини – професіонала нового типу – з новими якостями, що відповідають вимогам сучасності*, оскільки нині відбувається процес становлення такого історичного типу культури, що висуває у свій епіцентр людину.

На початку III тисячоліття людина розуміється як унікальна біосоціокультурна система, яка живе, функціонує й історично розвивається у світі, що знаходиться з нею у двосторонніх креативних стосунках «прямого й зворотного зв'язку [180, с. 8-18]». Інформаційна

цивілізація вимагає надзвичайної мобільності людини. За допомогою найновіших медійних і комунікативних засобів людина відкриває для себе широкий спектр можливостей для своєї професійної творчості й ідентифікаційного пошуку. Суспільство ускладнюється, диференціюються ціннісні орієнтації спільнот, соціальних груп, явище саморозвитку людини набуває все нових предметних сфер [255, с. 9].

Інноваційний шлях країни можна забезпечити, сформувавши покоління професіоналів, які мислять по-новому. У сучасних умовах проектування власної кар'єри, вибір життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості (серед яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне і мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо) стає більш усталеним, усвідомлюваним і незалежним від зовнішніх обставин. Досягнення людиною рівня самоактуалізації є необхідною умовою соціального прогресу. Це насамперед стосується реформування освіти, що буде ефективною лише за умови забезпечення самоактуалізації особистості.

Сучасні вчені (В.Андрущенко, В.Бех, А.Бойко, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, В.Кремень, В.Лозовий, Н.Мозгова, О.Мороз, С.Пазиніч) окреслили новітні підходи до проблем філософсько-соціологічного розуміння самопізнання, саморозвитку, самореалізації особистості. «Маємо сформувати людину інноваційного мовлення, інноваційного типу культури, здатну до інноваційного типу діяльності, – лише така людина буде конкурентоспроможна, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю», – зазначає В.Кремень [220, с.10]. Слід формувати людину самодостатню, людину вільну. У сучасному світі суттєво розширюється комунікативне середовище, у якому проживає людина, зростає роль і значення професійного спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадському співіснуванні, вона має аналізувати усі ці впливи й діяти свідомо, відповідно реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину як високопрофесійну особистість і комуніканта.

Тому сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування нових щодо вимог суспільства методологічних засад навчання і виховання студентів у вищій школі. Парадигмою сучасної освіти стає її орієнтація на особистість [124]. У Законі України «Про освіту» визначено, що мета освіти – інтелектуальний і фізичний розвиток особистості. Адже особистісне-орієнтоване навчання і виховання є основою створення в навчальному закладі освітньо-виховного середовища, організації педагогічно доцільного вербального й невербального спілкування та високої педагогічної майстерності викладацького колективу [346, с.79].

Розбудовуючи національну освіту, ми шукаємо теоретичну і практичну базу для доведення необхідності висунення тих чи інших положень: особистої орієнтованості, духовності, громадянськості, професійної творчості. У своїх пошуках ми звертаємося до зарубіжного досвіду, досвіду прогресивних філософів і педагогів світу. Це допомагає Україні увійти в європейський простір. Головне, щоб ми не забували при цьому власні витoki, досвід та теоретичні узагальнення кращих українських науковців.

Складні перетворення в Україні на зламі суспільно-політичних формацій минулого ХХ століття не могли не зумовити формування нової системи педагогічної освіти, особливості підготовки фахівців вищої школи. У цей час остаточно формується українська національно-філософська ідея, опрацьована плеядою педагогів та громадських діячів: В.Антоновичем, Д.Багалієм, В.Винниченком, М.Грушевським, О.Духновичем, С.Русовою, І.Стешенком, серед яких визначне місце посідає видатна постать сподвижника, генія української культури Івана Огієнка. Він заклав підвалини відродження української національної ідеї, антропоцентричної педагогіки, сформулював загальну історико-теоретичну сутність, зміст і структуру становлення та розвитку підготовки молоді у вищих закладах освіти України.

Антропоцентрична педагогіка, педагогіка партнерства у своїх витоках мала цілком особистісне орієнтування, що виявилось у педагогічних системах С. Русової, І.Огієнка, Г.Ващенка, В. Сухомлинського. С. Русова, зокрема, розуміла індивідуальність, розвиток здібностей, самовиявлення тих, хто навчається, першоосновою освітнього процесу, а педагогічну діяльність вважала важливою цілеспрямованою складовою соціалізації особистості. У її педагогічній системі виділено специфічну рису комунікативного ставлення індивіда до навколишнього оточення і механізм соціального прогресу: «Для пізнання індивідуума має велике значення його здібність до самовиразу, бо сама особа і є характерна реакція на соціальні подразники... Від соціалізації особистості залежить уся гармонія людських зносин [402, с.142-143]».

Ще на початку ХХ століття українськими педагогами Григорієм Ващенком та Іваном Огієнком була висунута концепція індивідуального підходу в процесі навчання відповідно до талантів та здібностей кожної окремої особистості. Це сприяє формуванню творчої молоді, а згодом і талановитого суспільства. Оскільки історико-педагогічні дослідження Івана Огієнка передовсім взаємопов'язані з непростими суспільно-політичними подіями минулої епохи, то наукові ідеї автора стали підґрунтям специфічної філософсько-педагогічної системи освіти, що, безумовно, збагатило етично-моральну й гуманістичну думку не тільки свого часу, а й наступних поколінь [322].

В. Сухомлинський розумів ідею особистості як суб'єкта діяльності, що знайшло своє відбиття в принципах світосприйняття та діяльнісного

виявлення: «Суб'єктивний стан, який виражає ставлення людини до того чи іншого явища навколишньої дійсності, багато в чому визначається тим, наскільки значні його особисті зусилля, спрямовані на усвідомлення сутності цього явища [453, с. 134]». Ш. Амонашвілі розробив своє бачення особистісно-гуманного підходу як засадничої основи освітнього процесу і розвиток самореалізації тих, хто навчається. Фундаментом його системи є ідеї антропоцентризму, які педагог убачає в основі принципів гуманного спілкування під час навчання [11, с.186-193]. Ці ідеї знайшли свій розвиток у сучасних педагогічних настановах, напрямках і теоріях.

У сучасних умовах мова має йти однозначно про перегляд усієї освітньої практики щодо формування особистості, розвитку професійних знань, умінь і навичок, професійного мовлення і мислення, наразі й переорієнтацію самої антропоцентричної педагогіки. Це необхідно для того, щоб дві найважливіші складові професійного становлення особистості, інтеріоризація загальнолюдських цінностей і рефлексія як джерело особистісного розвитку не залишалися поза межами освітнього процесу.

Можна припустити, що здатність до розв'язання цієї проблеми нерозривно пов'язана не тільки з тим, до якої міри людина є носієм свого особистого й живого знання, але і з тим, наскільки вона є носієм культури, зокрема професійно-мовленнєвої, – умови її здатності породжувати нове. У цьому випадку формується ідея проблемно-орієнтованої, принципово відкритої моделі навчання.

Іншими словами, сучасна модель вищої освіти, що формує професіонала, людину творчу, професійно досконалу, як фахівця, так і носія українськомовної культури, має відповідати принципу не тільки природовідповідності, але й *культуросоціовідповідності*. Акцент робиться на використанні того знання, носієм якого є студент, але знання не тільки явного й артикульованого, а й поданого на рівні позасвідомого і віртуального, тобто освіта в наш час має орієнтуватися на використання прихованих можливостей людини. На думку О.Долженко, формування нового погляду на світ, а саме: змінення місця людини у світі, розриви зв'язку між її наявними якостями і тими, що передбачають виклики часу, коли відбуваються кризові процеси, – пов'язані з формуванням нового ідеалу людини і суспільства [132, с.17].

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, високого рівня професійного мовлення, здатна до інноваційного типу діяльності, – «лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини – нагальне завдання освіти [16, с.307]».

Основний зміст сучасної епохи складає процес усвідомлення людиною самої себе як необхідної умови розуміння того, що відбувається у світі. Фундаментальними виявляються вже не традиційні

галузі природничонаукового знання, а галузі знання соціально-гуманітарного і соціально-економічного (що, наприклад, відбувалося в університетах епохи Відродження). Нині розмиваються межі між фундаментальними і прикладними дослідженнями. Дещо змінюється розуміння самого призначення науки. Тому на перше місце у формуванні професійно досконалої особистості висуваються ідеї *гуманізації і гуманітаризації освіти*, тобто в сучасних умовах широта освіти має досягатися в першу чергу за рахунок об'єднання гуманітарного і природничонаукового знання. Людство має ліквідувати прірву між двома «цивілізаціями» – гуманітарною і природничо-науковою, інженерною, про що яскраво півстоліття тому писав Ч.П.Сноу, тобто всі знання, технічні і природничонаукові необхідні для вирішення гуманітарних проблем – проблем людини [303, с. 42].

У Державній національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті накреслено пріоритети розвитку вітчизняної освіти, наголошено на важливій ролі виховання в людини демократичного світогляду засвоєння надбань культури, формування гуманістичної спрямованості особистості.

Серед таких пріоритетів у розвитку освіти є формування національних і загальнолюдських цінностей та інтеграція освіти в європейський і світовий освітній простір. У зв'язку з цим було визначено курс на *гуманізацію й гуманітаризацію системи освіти*, що має сприяти формуванню й розвитку духовної культури підрастаючого покоління. Гуманітарна освіта – це не лише задоволення естетичних потреб особистості й залучення її до знань, набутих людством. Така освіта формує загальну культуру особистості, її емоції та уявлення, має на меті не просто передачу інформації, а й розвиток людини, її морально-естетичне вдосконалення. Кажуть, Александр Македонський так висловлювався про свого духовного наставника Арістотеля: «Я вклоняюсь перед ним нарівні зі своїм батьком, бо якщо батько дав мені життя, то Арістотель – це те, що надає йому силу [17, с.99]». Ці слова точно передають значення гуманітарного виховання. Переносячи їх на всю освіту нефілологічного напрямку, можна сказати, що її сутність полягає у визначенні сенсу суспільного життя, того, що надає цілеспрямованості й виправдання всій нашій життєдіяльності.

Сучасні науковці також визначають гуманізацію як поворот загальноосвітньої і вищої школи до особистості учня, студента, вияв поваги й довіри до них, розуміння їхніх запитів, інтересів, цілей, і водночас відповідний вплив на процес їхнього формування. Так, гуманізм як напрям навчально-виховного процесу розвивали В.Андрущенко, В.Головін, І.Зязюн, С.Гончаренко, Ю.Мальований, зумовлюючи саме цим соціальний прогрес [113, с.7]. Гуманітарна освіта в цьому контексті постає як навчання й виховання громадськості, патріотизму, перспективності обраного шляху й головних пріоритетів його реалізації [17, с.23].

Гуманізація нефілологічної освіти в сучасних умовах насамперед пов'язується з діяльністю гуманітарних кафедр та викладанням гуманітарних дисциплін. Майже зовсім не береться до уваги гуманітарний та гуманістичний чинник у викладанні природознавчих і технічних знань. Але високі зразки світової та національної вищої школи й науки доводять, що однобічне заспеціалізоване знання ніколи не дає істотних та життєдайних результатів, а в умовах високих технологій і зовсім може поставити людство на край виживання та існування. Тільки високі моральні, духовні, зокрема гуманістичні, засади розвитку техніки та природознавчої науки можуть гарантувати нашим нащадкам людські умови життя й подальші перспективи. Сучасна педагогічна діяльність у власній теоретичній загальності має усвідомити свій, неповторний ідеал виховання, що диктується єдністю історичного і логічного в розвитку суспільства [211, с. 231].

Гуманізація сучасної освіти як основа нового педагогічного мислення потребує перегляду змісту навчального процесу, досконалої організації виховної роботи, істотною частиною якої є розвиток особистості студента. Гуманітарна освіта в нефілологічному ВНЗ має стати розвивальною й неперервною; сприяти нейтралізації вузької спеціалізації, протиставленню гуманітарної і технічної культури; формувати свідоме зацікавлене ставлення до природного середовища, виробництва, суспільства, держави; навчати осмислення філософських проблем «людина – світ», «людина – людина», «людина – природа», «людина – суспільство», щоб сприяти будівництву суспільства й держави на принципах свободи, рівності та гуманізму [468, с.49].

Гуманізація освіти передбачає створення максимально сприятливих умов для самовизначення особистості, розкриття й розвитку її здібностей, уважне ставлення до складності й неоднозначності її внутрішнього світу, турботу про здоров'я [429, с.23-24], С.Вітвицька зауважує, що гуманізм у педагогіці висвітлюється з точки зору як філософської, так і психологічної. У філософському плані гуманізм полягає у визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя, а в психологічному – сутність гуманізму полягає в зумовленій моральними цінностями настанові на врахування потреб інших, здатності до співчуття, співучасті й співпраці [88, с.74].

Процес гуманізації і гуманітаризації освіти на сучасному етапі призводить до змін *суб'єкт-об'єктної парадигми*, коли учень і студент є об'єктом прямого впливу чи прихованої маніпуляції педагога, на *суб'єкт-суб'єктну*, у якій він розглядається в якості рівноправного партнера зі спілкування поряд з учителем. На перший план у педагогічній взаємодії виноситься безпосередньо процес спілкування педагога з вихованцями, а не різноманітні технології передачі знань. «Саме тому правильно організоване спілкування, яке б сприяло самозбагаченню та взаєморозвитку його учасників, є одним із

найважливіших професійних завдань у рамках сучасної педагогічної діяльності [16, с.280]».

Такою формою педагогічної взаємодії, саме з точки зору синергетики як теорії самоорганізації, в сучасних умовах стає діалогова взаємодія суб'єктів спілкування, а домінантним методологічним принципом – принцип субстанціональної єдності та діалогової згоди. Новизна синергетичної методології полягає в тому, що вирішення існуючих суперечностей має відбуватися не шляхом повного їх вирішення і подолання, а шляхом досягнення більш досконалих форм взаємодії між її протилежними сторонами [265, с. 115]. Слід виходити з того, що найважливішим завданням сучасної освіти в Україні є розкриття “золотої середини” процесу поєднання протилежних егоїстичної і колективістської тенденцій, специфічних для менталітету нашого етносу, і така “золота середина” повинна стати його основою, об'єднуювальною ідеєю, гуманістичною метою усієї філософії освіти.

Як уважають багато науковців (І.Зязюн, В.Андрущенко, В.Лутай та ін.), важливими цілями гуманізації та гуманітаризації освіти є формування особистісних якостей людини, що визначають її духовність, стиль мислення, рівень культури, оскільки визначення найважливішого питання – ставлення людини до іншої людини – та підходи до його розв'язання дає можливість правильно усвідомлювати зміст вимог до професійних характеристик фахівця [172, с. 134-141; 200, с. 130-131]. Вища освіта повинна ставати все більш обов'язковим елементом підготовки особистості до життя, плідної професійної діяльності. Особистість має бути відповідальною за свої вчинки, оскільки пов'язана з трансляцією певних стійких засад фахових знань, із виробленням навичок до профільованих дисциплін, формуванням і розвитком професійного мовлення. Свого часу видатний німецький вчений, нобелівський лауреат Макс фон Лауе сказав: «Освіта – це те, що залишається, коли ви забули, чого вас учили». Смысл парадокса можна інтерпретувати таким чином: в освіченої людини «формується спосіб думок, а він важливіший за факти й формули [60, с.10]». Освіта людини – це система моделей світу й поведінки, серед підсистем якої можна виділити знання, уміння, навички або, за словами В.Андрущенка, цивілізаційну компетентність [16, с.319].

І хоча сьогодні якості особистості, що фактично цінуються, не забезпечуються сучасною освітою, ми до цього часу зберігаємо віджилий вид оцінки, що є основою для комерції і поживи в галузі освіти, але ніяк не сприяє підвищенню її якості. У свій час А. Лінкольн зауважував: «Навчіть мого сина продавати свій мозок і силу мускулів за найвищою ціною, але ніколи не торгувати ані серцем, ані душею». Доречно послатися на висловлювання найвідомішої особистості нашого часу, почесного члена багатьох академій світу Нірмала Шриваства, занесеної Міжнародним Фондом 1994 р. у список найвидатніших людей планети: «Суспільство, в якому втрачається моральність, руйнується. Яким би не було його

фінансове, економічне, політичне благополуччя, воно руйнується зсередини» [505].

Отже, дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів з урахуванням провідної ролі мовних чинників з точки зору їх професійно-мовленнєвої природи і структури дозволяє сформувати професійний менталітет мовця як професіонала нового типу з якостями, що відповідають вимогам суспільства і ринку праці. Цьому буде сприяти перегляд освітньої практики щодо формування особистості та розвитку її професійного мовлення і мислення за допомогою концепції гуманізації й гуманітаризації системи освіти.

1.2. Соціокультурологічні аспекти дослідження професійного мовлення

Забезпечення успішного позиціювання України в світі глобалізації, ураховуючи умови соціальної та соціокультурної трансформації суспільства й необхідність переходу до навчання протягом життя, стають змушеними відповідями на виклики економіки та інших сфер соціуму, заснованих на знаннях. У свою чергу, це вимагає усвідомлення важливості ролі професійних знань і їх широкого використання й удосконалення в процесі цілеспрямованої реалізації тенденцій сучасного розвитку, бо розвиток знань передбачає, перш за все, розвиток високих технологій. Держава зобов'язана піклуватися про освіту, що задає професійну стратегію, формує освічену людину й розвиває науку. Наука створює інновації, а інновації – це майбутнє, що вимагає інтелектуальної особистості.

Інтелектуальний працівник, за словами відомого вченого П.Друкера, стає основною ланкою суспільного розвитку в ХХІ ст. [475, с.11]. Коли розглядаються будь-які плани і програми – наприклад, програми розвитку енергетики, створення інноваційної системи в країні, плани розвитку нанотехнологій, – не можна забувати про дуже важливе завдання – підготовку висококваліфікованих кадрів для промисловості, фахівців, які забезпечують успішне їх виконання. Неможливо переоцінити значення, наприклад, інтелектуального потенціалу інженерів для національної економіки України. Тільки розвиваючи цей потенціал, можна досягти високого рівня національного добробуту. Треба погодитися з думкою голови Американської національної академії розробників Річарда Морроу: «Нація, яка має найкращі інженерні таланти, володіє основним компонентом порівняної економічної й індустріальної переваги» [178, с. 19].

Два принципи – глибока фундаментальна підготовка й навчання на основі останніх досягнень науки багато в чому пояснюють визнання, високий авторитет і рівень української освіти, яка добре зарекомендувала себе в світі. Разом із тим нові соціальні та

соціокультурні трансформації суспільства, економічні умови й реалії ставлять перед вищою школою України низку нових складних завдань щодо вдосконалення освіти, зокрема формування професійного мовлення засобами державної мови.

Поряд із традиційно високою фундаментальною підготовкою, дотриманням принципу «освіта на основі науки» [178, с.20], зв'язком із промисловістю, методичною продуманістю навчального процесу треба відзначити такі проблеми, як недостатнє використання трьохмірних інформаційних технологій, недоліки в економічній, менеджерській підготовці, слабка соціогуманітарна підготовка студентства, зокрема недосконале знання студентами нефілологічних ВНЗ державної мови [81; 82; 124; 521].

Зі створенням незалежної держави України відбулося виокремлення двох великих напрямів навчання української мови: як функціонально першої і як функціонально другої – державної. Ми використовуємо сполучення “функціонально перша” і “функціонально друга” замість поняття “рідна – нерідна мова”, для того, щоб якнайточніше позначити суб'єктів навчання. Адже під “рідною мовою” соціологи й лінгвісти часто розуміють різні явища: а) мову, найлегше продуковану; б) мову як символ національної приналежності; в) мову держави, території, де людина проживає; г) мову батьківську, первинну.

Співвідношення понять “рідна” – “нерідна мова” є соціоетнопсихологічною категорією, тобто складовою частиною національної самосвідомості, й лише сам носій мови може достовірно це визначити. Як правило, за дитину цю проблему вирішують батьки. До того ж, досвід, практика засвідчують, що за роки існування України як незалежної держави для багатьох молодих людей функціонально друга, українська мова, стала з часом рідною саме через те, що всі роки навчання: спочатку в дошкільному закладі, а згодом у школі – дитина спілкувалася, опановувала довілля саме за допомогою української мови, незважаючи на те, що первинною, батьківською мовою була російська.

Рідна мова відіграє величезну роль у формуванні й духовному становленні розвитку людини. Українська система виховання реалізує аксіому: нормальне навчання і виховання підростаючих поколінь, а отже, й формування й розвиток професійного мислення й мовлення можна забезпечити тільки рідною мовою. При цьому створюються найсприятливіші – психологічні, фізіологічні та інші умови для розвитку й саморозвитку як окремої особистості, так і всієї нації.

Формування й духовний розвиток українськомовної особистості – процес непростий і тривалий. Кожен раз ми зустрічаємось із новими ситуаціями, низкою складних проблем, тонкощами навчально-виховного процесу, що вимагають його удосконалення. Особливо це стосується специфіки студентства як важливої соціальної категорії, специфічної спільноти людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалась у часи

виникнення перших університетів у XI-XII ст. [154, с.183]. У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням духовних цінностей, високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільнота, яка характеризується найвищою соціальною активністю й достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Урахування цих особливостей студентства лежить в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. Студентство – центральний період становлення людини, особистості, виявлення найрізноманітніших інтересів. Це час технічних і наукових пошуків, інтенсивної й активної соціалізації людини як майбутнього “діяча”, професіонала, що має враховуватися викладачем у змісті, проблематиці і прийомах організації навчальної діяльності й педагогічного спілкування у ВНЗ під час формування й розвитку професійного мовлення.

Студентство охоплює людей, які цілеспрямовано, систематично здобувають знання й професійні уміння, зайняті, як передбачається, сумлінною навчальною працею. Як соціальна група, воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю, як правило, стійкого ставлення до майбутньої професії, що є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й певної повноти уявлення студента про обрану професію. Останнє включає знання тих вимог, що ставить професія, і умов професійної діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлень студента про професію (адекватних – неадекватних) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання. При цьому показано, що більшість студентів позитивно ставиться до навчання [157, с. 183]. (Однак не можна не заперечувати і той факт, що частина студентів стоїть у черзі за дипломом, а не за знаннями для професійної діяльності).

В умовах значних сучасних перетворень українського суспільства молодь отримує вищу освіту з урахуванням модернізаційних тенденцій суспільства, що постійно трансформується, позаяк складаються тільки передумови для визнання інтелектуального ресурсу як провідного чинника економічного зростання. На соціалізацію молодшої людини, її самореалізацію також впливає форма власності. Культурний зміст речі, що фіксується в понятті “цінність”, не може бути зведений до економічного змісту, вираженому у понятті “вартість” [283], але ігнорувати вплив економічних чинників на розвиток особистості не можна. Тим більше, що соціальні ідеали як цінності, на думку Д.Леонтьєва, з яким важко не погодитися, – вихідна й основна форма цінності, укорінена в об’єктивному устрої суспільного буття, що відбиває практичний досвід життєдіяльності того чи іншого конкретного соціуму [249, с.15-24]. Слід урахувати, що формування ставлення до

предметних цінностей нового економічного устрою далеко від завершення, більш того, процес цей вельми суперечливий. Але молоде покоління більше, ніж інші категорії населення України, сприймає приватну власність як необхідність, реальну цінність, основу ринкової економіки. Ще Г.Риккерт зауважував: «Про цінності не можна говорити, що існують вони чи не існують, але тільки, що вони значать або не мають значущості [389; 390]».

У своєму дослідженні ми якраз звернули увагу на питання як професійного, так і соціального самовизначення студентів ВНЗ, одним із компонентів якого є *ставлення до української мови серед інших соціальних цінностей*. Ми виходили з того, що в процесі професійного самовизначення соціальні психологи виділяють 3 компонента: *діяльнісний, когнітивний, мотиваційний* [14; 219, с. 271; 440; 441].

Діяльнісний компонент у дослідженні представлений шкалою планування (рівень сформованості професійних планів). Ступінь сформованості цих планів визначалась трьома типами установок, запропонованими В.Матусевичем і В.Оссовським [276, с. 271]: 1) установки на професійну діяльність на рівень одиничного (за спеціальностями) розподілу праці – *конкретний тип*; 2) установки на вид професійної діяльності без урахування спеціальності – *проміжний тип*; 3) установки на фізичну або розумову працю певної кваліфікації без вказівки на вид професійної діяльності й спеціалізації – *абстрактний тип*.

Як відомо, *ціннісні орієнтації* визначають мотивацію соціальної поведінки особистості й здійснюють вплив на всі сторони життя людини [87, с.91]. Для самоствердження молоді людини, без сумніву, важливо співвіднести себе з соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві.

Упродовж 2007-2010 років ми робили анкетування й опитування магістрів 5 курсу Харківської академії міського господарства (усього 150 студентів). Аналізуючи відповіді респондентів на блок питань щодо співвідношення особистісного й суспільного, бажаний спосіб професійної діяльності у майбутньому, ставлення до української мови як засобу спілкування під час виконання виробничих дій (тобто бажання вдосконалювати знання державної мови як засобу професійного спілкування) можна виділити конкретні напрямки ціннісних орієнтацій особистості: 1) *суспільно-прогресивна спрямованість* (переважання духовних цінностей, креативний розвиток професійної майстерності, зацікавленість у навчанні й розуміння ролі української мови як державної, гармонійне сполучення суспільних і особистісних інтересів) – характерно для 1/6 частини опитуваних; 2) *творчо-трудова* (інтерес до продовження навчання, чітке уявлення про свою майбутню професію, акцент уваги на предметах, що будуть важливі в подальшому, ставлення до української мови як важливої складової існування української державності, урахування суспільних інтересів) – 1/3 частини опитуваних;

3) *спрямованість типу “активне самоствердження”* (прагнення проявити себе в корисних видах діяльності, основні професійні результати досягаються завдяки честолобству і прориву, українська мова потрібна, щоб швидше просуватися службовими сходами або з престижних міркувань) – близько 1/2 опитуваних; 4) *пасивна спрямованість* (орієнтованість виключно на матеріальні цінності, відсутність професійно й соціально значимих цілей, байдужість до суспільства, вивчає українську мову, щоб отримати диплом інженера, оскільки українська мова входить до складу обов’язкових навчальних дисциплін) – 1/3 частина опитуваних; 5) *утримансько-приспосувальницька спрямованість* (вони згодні приносити користь, але тільки для себе, не обмежуючи своїх бажань, інтереси суспільства їх не стосуються, ставлення до української мови цілком байдуже або відверто вороже) – 1/3 опитуваних.

Отримані нами результати свідчать про те, що ціннісні орієнтації студентів суперечливі, тобто одночасно існують два полюси, дві системи моральних норм. Одна базується на загальнолюдських гуманістичних засадах, де домінуючими виступають принцип свободи, національної самосвідомості й самоповаги, особистої автономії, поваги прав інших людей, самореалізація особистості. У вершину кута другої системи цінностей поставлені: матеріальні блага, неприйняття українських національних цінностей, культ сили, споживання і придбання, незалежно від того, якими засобами здійснюється досягнення мети. Як наслідок цього, таким студентам важко визначитися у своїх головних життєвих принципах, конкретний життєвий план несформований, їхні ціннісні орієнтації нестійкі, нестабільні, світогляд характеризується суперечливим характером становлення особистості.

Тому, розглядаючи проблему культурно-етичної парадигми мовленнєвої комунікації мовними засобами, слід звернути увагу на естетичне виховання майбутніх фахівців. Естетичному вихованню підростаючого покоління і формуванню усебічно розвиненої особистості, сприяє, зокрема, естетичне ставлення до мистецтва, що складається в багатомірну систему, уміщує багато аспектів, наприклад, такі як діалектика, об’єктивне і суб’єктивне, практичне й духовне, зміст і функції, цінності й оцінки, естетичне й суспільне, естетичне і гносеологічне, і як нам уявляється, *естетичне і професійно зумовлене*.

Естетичне ставлення до мови є особливим типом ціннісних відносин, що фіксують цінності світу і діяльність людини на основі двох взаємопов’язаних принципів: досягнутої досконалості, виразності, краси і гармонії, з одного боку; і міри саморозвитку і самореалізації людини (отже, *професійного зростання і формування досконалого професійного мовлення*), – з іншого; несе багатофункціональне навантаження, сприяє успішному вирішенню питань загального й особистісно значущого характеру [221, с.52]. Укріплення національної самосвідомості й міжнаціональних духовних зв’язків, прояви відповідального ставлення

до навколишньої природи, підвищення загальної культури і культури праці, *формування професійно досконалого мовлення значною мірою визначається естетичним потенціалом людини, його здатністю високо цінувати і примножувати досягнення художньо-перетворювальної практики.* Естетичне виховання студентів засобами української мови розглядається як невід'ємна частина національного виховання, визначним чинником якого є успадкування молодим поколінням багатства духовної культури народу, його національної ментальності.

Дослідження проблеми естетичного виховання засобами мови ґрунтується на фундаментальних працях філософів (Арістотель, Ф.Бекон, Ж.Ламетрі, Г.Гегель, Г.Сковорода, П.Юркевич, Ю.Борев, В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Лозовий). На основі останніх досягнень лінгводидактики, лінгвістики тексту, методичних досліджень із питань естетичного виховання назріла необхідність принципово нових підходів до навчання мови, зокрема його естетичного спрямування, що є основою для створення *професійно досконалої особистості.* Розвиток психолого-педагогічних наук, з одного боку, і низький рівень культури мовлення учнів, всезростаюча потреба суспільства у вільній мовленнєвій компетенції, духовно-естетичному становленні підростаючого покоління як майбутніх фахівців, що будуть створювати суспільно значущий продукт – з іншого, спонукають до наукової розробки *проблеми естетичного виховання у тісному зв'язку з концепцією розвитку навичок професійного мовлення.*

Для розв'язання цих завдань необхідна цілісна система гуманітарно-освітньої й культурно-виховної діяльності. У межах блоку культурологічних дисциплін („Українська і зарубіжна культура”, „Етика”, „Естетика”, „Культурологія”, „Ділова українська мова”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Методика викладання у вищій школі” тощо) як комплексу базових, альтернативних і факультативних курсів ефективним є використання особливих методів навчальної роботи, що синтезують як традиційні, так й інноваційні освітні стратегії із новими інформаційними технологіями, що проникають в усі сфери вищої освіти.

Естетична функція мови проявляє себе у мовленні, зокрема професійному. Дослідження проблеми естетичного виховання студентів під час вивчення української мови покликане до життя самим розвитком нашої держави, політичними, соціальними потребами суспільних перетворень і зумовлене насамперед такою важливою методичною потребою інтегративного характеру, якою є відсутність належного зв'язку на заняттях із мови, пошуки шляхів активізації естетичного сприймання тексту без опори на мовлення. Загальні принципи виховання почуття прекрасного, ефективність естетичного виховання під час навчання рідної мови знайшла своє наукове обґрунтування у працях С.Герасимова, Л.Коваль, Г.Лабковської, Б.Лихачова, М.Таборидзе, Г.Шевченко.

Мета комунікації може зумовити необхідність вибору мовних засобів. А там, де є обдумування, там є й естетика мови [28, с.36]. Естетична ж функція мови збагачує комунікативну, розвиває мислетворчу і надає професійному мовленню яскравості й виразності. Першоелементом, основою, на якій будується естетичне виховання, є культура мовлення, зокрема, професійного як засобу саморозвитку і самореалізації досконалої особистості. Тому нашим першочерговим завданням є необхідність дослідити питання про взаємозв'язок оволодіння законами мови та культурою професійного мовлення – і віднайти в цьому взаємозв'язку той елемент, ту сходинку, той підхід, що виступає як вияв естетичного ставлення до мови. Актуальною залишається думка Р.Будагова про те, що хоч до естетики слова проявляють високий інтерес письменники, науковці, громадські діячі, лінгвістам так і не вдалося широко поставити *проблему естетики мови й професійного мовлення* [63, с.24-26]. В.Русанівський зазначав, що на уроках мови органічно поєднуються мова як засіб пізнання, мова як засіб комунікації, мова як засіб апеляції до почуттів, засіб емоційно-естетичного виховання [401, с.98]. Проблема естетичного виховання студентів є актуальною на нинішньому етапі розвитку освіти, оскільки розуміння естетичної функції мови – важлива умова формування *професійної мовленнєвої компетенції* студентів. Студенти отримують знання про мову, але не знають її виразних можливостей і особливостей.

На основі аналізу науково-методичних підходів до естетичного виховання (В.Острогорський, І.Зязюн, В.Лозовий, Г.Сагач) і мовного (О.Крутоголова), професійного мовлення (Н.Бородіна, Л.Головата, Л.Златів, Т.Окунович, Л.Паламар, О.Семенов, Т.Симоненко, Н.Тоцька), урахувуючи наявність виражальних можливостей впливу мови через мовлення, можна визначити поняття **«мовно-професійне виховання»**. *Це означає цілеспрямоване формування професійно досконалої особистості, здатної свідомо володіти скарбами рідної мови, що дає можливість для розвитку внутрішнього дару слова, гармонійного ділового спілкування, асоціативного фахового мислення, естетично-мовних смаків, риторичної довершеності.*

Таким чином, соціогуманітарне знання й естетичне виховання дозволяє зняти протиріччя між людиною і технікою, людиною і природою, дає такий рівень професійної культури, що дозволяє ще на етапі проектування мінімізувати негативні соціальні наслідки інноваційної діяльності, формує здатність до адекватної оцінки й прийняття правильного рішення в критичній діловій ситуації, актуалізує людський, а не тільки технічний зміст негуманітарних або суто інженерних професій. Соціально-гуманітарний компонент у мисленні й діяльності фахівця відіграє свого роду охоронну роль. З одного боку, фізична безпека суспільства гарантується соціальною, моральною, професійною компетентністю фахівців. З іншого боку, – знання механізмів функціонування суспільства, специфіки культурної динаміки,

уміння спілкуватися, естетичне сприйняття української мови, мовно-естетична вихованість, інтелектуальна гнучкість, психологічна мобільність – усе те, що дає особистості соціально-наукове й гуманітарне знання, – полегшує входження людини в соціум, пошук оптимальних рішень у важких професійних і життєвих обставинах.

Високий рівень естетичної культури сьогодні має стати одним із найважливіших критеріїв якості соціально-гуманітарної підготовки фахівця з вищою нефілологічною освітою. Отже, *засвоєння основ культурологічного знання для формування професійного мовлення засобами української мови повинне орієнтувати освітній процес у ВНЗ нефілологічного профілю на розвиток аксіологічного, естетичного, екологічного і професійного мислення студентів, на культивування ідеї моральної відповідальності індивіда за наслідки своєї професійної діяльності.*

Мистецтво слова має зберегти чільне місце в процесі виховання гармонійно розвиненої особистості, тому виховання ставлення до мови як до мистецтва сприятиме вирішенню завдання всебічного розвитку підростаючого покоління взагалі і професійно досконалої особистості зокрема. Це доведено як у теорії (М.Гюйо, В.Жирмунський, Г.Клочек, Д.Лихачов, Д.Овсяннико-Куликовський, І.Огієнко, О.Потебня, В.Русанівський, К.Ушинський, П.Флоренський, І.Франко), так і в практиці використання слова як прообразу організованого вчинку (А.Макаренко, В.Сухомлинський). Пізнаючи світ через мову, завдяки зануренню у зміст нових слів, їх переживанню і відчуттю, знайомлячись із творами літератури і мистецтва, студенти набувають численних вражень, що впливає на їх почуттєву сферу, естетичні уподобання, смаки, потреби, розвиває та формує їхнє естетичне ставлення до навколишнього світу, зберігає від професійного викривлення, пов'язаного з однобічністю фахового світогляду, сприяє формуванню навичок фахової культури, етики, а отже, професійного мовлення засобами державної мови.

У руслі культуровідповідного вектора розвитку вищої школи закономірний інтерес має якість основного її продукту – особистості фахівця як результату його комплексної взаємодії з освітнім середовищем ВНЗ. Принципове значення набуває в цьому зв'язку переосмислення поняття освіченості, що характеризується тепер не тільки збільшенням «суми конкретних знань, умінь і навичок, на досягнення якої традиційно спрямований навчальний процес у вищій школі, але й урахуванням ціннісної орієнтації суспільства в цілому [111, с.5]» й особистості фахівця зокрема, підвищенням конкурентоспроможності останнього за рахунок уміння адаптуватися до суспільно-економічних умов, що постійно змінюються, інтегруватися в сучасний культурно-інформаційний контекст. Формування професійно значущих комунікативних навичок і вмінь усвідомлюється як невід'ємна складова комплексної підготовки фахівця, його загальної і професійної культури.

Згідно з пріоритетами загальнолюдських цінностей значущістю особистості в культурно-духовному й соціально-політичному розвитку суспільства цінність людини визначається її культурою. Відомо, що між особистістю і культурою існує найтісніший зв'язок: особистість живе культурою, а культура здійснюється особистістю. «Культура особистості – це інтегративний показник якісно зрілого прояву її соціальності й індивідуальності, унікальної неповторності, соціальної зрілості й індивідуальної стійкості, засвоєння соціального досвіду й реалізації соціальних ролей, функцій... Це своєрідний індекс розвитку людського потенціалу та його цілісної гуманістичної спрямованості. Серцевиною культури особистості є моральна культура [256, с. 4-5]». На нашу думку, саме культура виступає загальною детермінантою мови.

Традиція аналізу мови як складової культури у якості феноменів, наділених однією і тією ж концептуальною формою, зароджена у другій половині XIX ст. у працях Макса Мюллера й Адальберта Куна, які виходили з презумпції нерозмежованого ядра мовних і культурних (міфологічних) тем. Мова – це частина культури, а культура – це частина мови. Ці явища взаємопов'язані. Культура визначається інтелектуальними, моральними і фізичними цінностями, тобто має три головних аспекти поняття. По-перше, це сфера вільної самореалізації особистості, сфери творчості, сфера науково-професійної діяльності. По-друге, це є ціннісне ставлення до реальності. По-третє, це штучний, створений думкою, духом і руками людини світ, що відрізняється від «натури» (природи). Мова відображає соціокультурну спрямованість і взаємозв'язки, тому що вона посиляється на об'єкти через поняття. Ось чому культурний фон мови такий важливий, і мова не може вивчатися ізольовано, тобто тільки як набір лексичних одиниць і граматичних правил.

Для фахівців нефілологічного профілю, які здійснюють організаційно-управлінську діяльність у сфері виробництва і технологій, практичну значимість мають навички і вміння грамотного й ефективного використання мовних засобів для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного спілкування. У цьому зв'язку мовна і мовленнєва складова визначаються як найважливіші інструментальні компоненти комплексної професійно-комунікативної компетенції фахівців, що в свою чергу робить актуальною розробку наукової системи формування й розвитку професійного мовлення за допомогою професійно-комунікативної підготовки фахівців засобами української мови. Системний підхід до професійно-комунікативної підготовки студентів визначає необхідність педагогічного керування вказаним процесом на етапах проектування, реалізації і контролю мовної навчальної діяльності суб'єктів вищої нефілологічної освіти. Ефективність такого керування забезпечується знанням загальнометодологічних і наукових основ лінгвоосвітнього

процесу у вищій школі, його можливостей у формуванні конкурентоздатної, висококультурної мовної особистості фахівця.

Професійна діяльність особистості не може однозначно розглядатися як якась локальна, вузька, замкнена і самодостатня характеристика. Вона завжди є зрізом, аспектом, одним із боків її життєдіяльності, соціальної активності як цілісних і нерозчленованих компонентів. Тому неправомірно ізолювати один від одного такі особистісні параметри, як її *професійна і загальна культура*. Остання є однією з найважливіших, засадничих характеристик рівня соціалізації особистості, її соціальної зрілості. Уявляється продуктивним і перспективним підхід до цього явища як до інтегративної, складної, цілісної системи, що має різні взаємозалежні рівні, підсистеми, елементи. Так, *професійна культура особистості* є єдністю професійних знань, умінь, що реалізуються в активній творчій діяльності. Вона, зрозуміло, пов'язана зі світоглядними настановами, моральними орієнтирами, політичними поглядами, естетичним смаком, культурою мислення тощо. Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості всебічно й ефективно реалізується. Саме в професійній діяльності акумулюються всі види культури особистості. Певне місце відводиться в діяльнісно-видовій системі культури особистості – культурі спілкування, мовній культурі. Культура особистості диференціюється на культуру професійну, виробничу, науково-пізнавальну, суспільно-політичну, сімейно-побутову та культуру дозвілля, у яких так чи інакше представлені підсистеми діяльнісно-видової структури [255; 256]. До індивідуальних особливостей людини слід віднести її здатність до самовиховання, самовдосконалення, свідоме обрання нею оптимальних, з точки зору інтересів суспільства, моральних орієнтацій. Система виховання має зорієнтувати особистість на принципи поведінки, спрямовані на честь і гідність особи, на такі вічні моральні цінності як совість, обов'язок, відповідальність, межі яких визначає врешті-решт сама людина під впливом дуже багатьох чинників. Освіта, особливо нефілологічна, невід'ємна від виховання молоді. Завдання освіти допомогти молодим фахівцям стати справжніми патріотами. Молоде покоління повинно мати чітке уявлення про те, що таке патріотизм. Тим більше, що ці слова все частіше використовуються останнім часом різними політичними силами у своїх цілях. На наш погляд, найточніші й ємні слова про це говорив М.Рильський: «Людина може прожити все життя у межах своєї держави і не знайти своєї Батьківщини, так що душа його буде до кінця патріотично безлюдна й мертва...Набуття Батьківщини є акт духовного самовизначення». Виховання молоді є головною метою освіти, головний вектором життя усього українського суспільства. Адже за словами Д.Лихачова: «Не може бути глухих до Рідного слова, черствих до Добра, безпам'ятних до Минулого і сліпих до Краси, а для цього потрібні Знання, які дає Освіта».

Тривалий час культура розпадалася на народну (традиційну) і професійну культуру. В умовах постіндустріального суспільства практично повсюдно традиційна культура, зумовлена сільським укладом життя, відійшла в минуле. Панівну роль у суспільстві мають стереотипи масової культури, яка нівелює індивідуальні етнічні культури. Масова культура майже не засвоює ці культури – вона нав'язує власний уніфікований і банально спрощений культурний код, що породжує примітивний ерзац. «Вирішальним чинником розвитку культури виявляються ринкові умонастрої й стандарти, які визначають мистецтво, науку, релігію як предмет споживання, підпорядкований економічним міркуванням [47, с.92]». Саме в цьому аспекті масова культура розходиться з народною (традиційною) та професійною культурою.

Незважаючи на це, українська національна культура і українська мова не деградують якісно – наявність індивідуальної творчої свободи, відсутність політичних переслідувань і заборон за умов відносної демократії дають їй шанс бодай почасти використовувати і нагромаджений потенціал, і резерв природної талановитості населення. Українська ж масова культура остаточно занепадає, поступаючись місцем західній та російській масовій культурі [47, с.93]. Подекуди зберігаються ще елементи автентичної народної культури – як один з елементів надії на черговий поворот історичної долі й відродження національної свідомості [323, с.174]. Отже, як зазначають сучасні дослідники Н.Богданова, М.Ожеван, Р.Кісь та ін., масова культура хоча й передбачає масовість цього явища, не означає його народності. Масова культура міфологізує людську свідомість, містифікує реальні процеси, що відбуваються в природі й суспільстві. Метою масової культури в студентському середовищі є не так заповнення дозвілля і зняття напруження та стресів, як стимулювання споживацької свідомості в реципієнта, що, своєю чергою, формує особливий тип пасивного некритичного сприйняття цієї культури. Усе це й призводить до формування саме такої особистості студента, яка досить легко піддається маніпулюванню. Тобто відбувається маніпуляція його психікою, експлуатація емоцій та інстинктів підсвідомої сфери – насамперед почуття самотності, провини, ворожості, страху, самозбереження і та ін. [47, с.92]. За словами В.Скуратівського, «маємо справу, по суті, з безприкладним у світовій історії світовим лихом. Яке, гадаємо, не поступається за своїми саме руйнівними параметрами, приміром, найстрашнішим епідеміям минулого. Отож, з одного боку, сучасна цивілізація безперестану ускладнюється... А з другого – уся ця неймовірна ускладненість проходить повз масову культуру. З тими її особливими фільтрами, що принципово не пропускають справді реальну інформацію про світ... [428, с.3]».

Головну роль у трансформації українськомовної особистості відіграє загальний стиль сучасної епохи. Українська ментальність усереднюється (можна сказати, редукується, а іноді й зовсім зникає),

відбувається корозія національної форми свідомості шляхом руйнування системи українського мовлення. Ми стаємо свідками аксіологічної катастрофи. Те, про що писав у своїй праці «Повстання мас» Ортега-і-Гассет, досягло апогею: торжествує людина маси, відбувається в глобальному масштабі “масовлення” свідомості [330, с.260-263]. Говорячи про навчання української мови з метою формування й розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних ВНЗ, ми будемо говорити про освітній простір, який є складовою соціального простору України.

Визначимо основні причини змін, що відбуваються з українськомовною особистістю на рубежі XX-XXI століть.

1. Утрата духовності. Людина віддає перевагу зовнішньому над внутрішнім: зовнішній публічний успіх – внутрішній вдоволеності, зовнішній блиск (так званий “гламур”) – внутрішньому світлу, матеріальні блага – духовним цінностям.

2. Деструктивні змінення національного культурного простору в результаті процесів глобалізації. Ґрунтовний типологічний аналіз культури, здійснений на початку XX століття О.Шпенглером [504], показав, що культура кожного народу є “організм”, який відрізняє його від інших “організмів”: у кожної культури є душа, яка відрізняє її від усіх інших культур. Нині ми спостерігаємо агресію із боку культур, які проповідують цінності своєї культури; а також споживання як основну цінність: все, що не може бути успішно продане, не варте уваги.

3. Агресивна політика ЗМІ, яка призводить до розмивання суспільної свідомості. Оптимальний спосіб засвоєння духовного досвіду людства за допомогою знайомства з найкращими зразками класичного мистецтва витісненням екранною “культурою” (низькими за якістю російськими та зарубіжними телесеріалами), що призвело, за свідченнями дослідників дитячої психології, до “телеекранної інкультурації”.

4. Орієнтація на “загальноєвропейські стандарти” (згадаємо знову О.Шпенглера, який говорив, що єдиної загальнолюдської культури не існує) підриває авторитет української культури, мимохіть навіює зневагу до того, що має бути дорогим для кожного українця, а в інших народів викликати повагу. На телебаченні вітається “формат”, в освіті – “стандарт”, уявлення про людську красу дають сучасні секс-символи. Те саме відбувається і з мовою. Засобом міжнародного спілкування стала стандартна англійська, а на Сході та Півдні України – російська.

Зазначимо ще один аспект: державна проукраїнська мовна політика може сповільнити або прискорити процес проникнення в Україну домінуючих у світі мов (і культур), але очевидно, що вона не зможе його цілковито припинити. Щоб забезпечити домінування в Україні української мови, треба забезпечити насамперед домінування української культури. Щоб зберегти українську мову, треба воювати не так з мовами і навіть не за українську мову – треба проектувати реальні сфери

універсального змісту, які б стали привабливі як для українців, так і для представників інших народів. «Адже справа не лише у мовному домінуванні Америки, Європи чи тієї ж Росії, а у домінуванні, престижності їх способу життя, їх перспектив на майбутнє, їх смислообразів, їх систем життєдіяльності. Головна риса, яка приваблює до цих культур – їх універсальність, доступність та урбаністичність [134, с.204-205]». Як слушно зазначав львівський культуролог Роман Кісь: «Без власного урбанізму як відносно цілісного структурного і функціонально повного українського соціокультурного довкілля великих і середніх міст (а саме тут визначається вектор майбутнього) українство взагалі не матиме перспективи...Триватиме і далі його маргіналізація, цілковите згасання [190, с.59]».

Як уважають багато дослідників (Н.Богданова, Н.Дуда, Р.Кісь, І.Кононов), урбаністична культура України вже сьогодні вважається двомовною (вільне перемикання мовних кодів) – з української на російську чи англійську. На думку луганського дослідника Іллі Кононова, українець майбутнього – це людина, яка володіє щонайменш трьома мовами – українською, російською й англійською або якоюсь іншою європейською мовою) [209, с. 245]. У такій ситуації становище української мови уподібнюється до становища мов малих народів, оскільки саме вона стає найслабшою ланкою у виробленому трикутнику мов.

Розв'язання цієї проблеми є неоднозначним. З одного боку, держава Україна має взяти на себе обов'язки імплементації (< лат. impleo здійснення, виконання державою міжнародних правових норм, причому методи і засоби імплементації кожна держава визначає самостійно) [317,с.333], тобто застосування норм мовного законодавства на практиці – свідомий цілеспрямований і безпосередній вплив суспільства на мову, отже, на функціональну систему мови (звужувати або розширювати суспільні функції мови). Активний вплив на функціональні параметри мови викликає кількісний зріст інших мовних одиниць, а також варіацій, способів, форм, а також типів їх поєднання, посилює процеси міжмовної і внутрішньомовної взаємодії, що прискорює якісні зміни на усіх структурних рівнях мови. Зміна мовної структури, у свою чергу, розвиває функціональні можливості мови, наразі й української. З іншого боку, у ХХІ ст. «українці зможуть виробити і запропонувати світові такі інновації у галузі зразків поведінки, організаційної діяльності чи знань, унаслідок яких українська мова (як основний носій цих інновацій) перейде в другу групу мов економічно розвинених і культурно сильних країн [134, с.205]».

Тому в духовному розвитку студентів ВНЗ нефілологічного профілю з метою розвитку їхнього професійного мовлення пріоритетним значенням має бути утвердження принципів гуманізму, милосердя, високої моральності, шанобливого ставлення як до української мови та культури, так і до всього, що пов'язане з проявом сутнісних сил людини.

Усвідомлюючи ціннісні орієнтири, сполучені з моральними й естетичними цінностями, студенти свідоміше підходять до вирішення власних проблем, включаючись у процеси з забезпечення життєвої активності, свідомого вибору професії, формування навичок професійного українськомовного мовлення, самостійної організації діяльності за законами досконалості й краси.

Вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому відбувається становлення молодого покоління. У зв'язку з цим перед освітою також постає складне питання підготовки студентської молоді до життя в умовах полікультурного середовища і формування умінь та навичок майбутніх фахівців для професійного спілкування з людьми різних національностей, культур, віросповідань і ціннісних орієнтацій.

Мовний бар'єр є одним із найважливіших чинників, що знижують потенціал міжособистісного спілкування під час професійно зумовлених ситуацій. Проблема ця складна для студентів як майбутніх фахівців, оскільки незнання української мови у деяких випадках може сприйматися як комплекс особистої неповноцінності, що може негативно вплинути на їхню соціальну активність, скоротити «поле» реалізації особистісного потенціалу, стати чинником напруженості міжособистісних стосунків. Для вирішення цієї проблеми в обов'язкову навчальну програму, зокрема для російськомовних студентів ВНЗ нефілологічного профілю, обов'язково має бути включено комплексну програму з професійного спілкування українською мовою (подану за видами мовленнєвої діяльності, формами і жанрами тощо). Це готує сучасних соціально мобільних фахівців у всеукраїнському і загальноєвропейському просторі, здатних і готових адекватно реагувати в ситуаціях полікультурної взаємодії.

Ось чому найважливішою функцією вищої школи, сьогодні має бути не стільки *культуротворча, культуроформувальна* функція, скільки *мовна, мовленнєва*, що полягає в розвитку особистісного світу молодої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовного-практичного досвіду людства, у вихованні людини культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності щодо створення культурного українськомовного середовища. Тому головною метою формування навичок професійного мовлення, особливо якщо ми говоримо про нефілологічні ВНЗ, має бути розвиток у майбутнього фахівця здатності бачити в техніці, науці, інженерній діяльності соціокультурний зміст, опанувати сполучні зв'язки комп'ютерної техніки й гуманітарних знань, зрозуміти мову культури. Це не може бути здійснене без співвідношення наукової, технічної, художньої творчості, стилю мислення, без усвідомлення *творчого характеру динаміки світової і вітчизняної культури*. Не можна не враховувати й те, що з погіршенням стану системи виховної роботи у ВНЗ саме гуманітарні дисципліни залишаються центрами, що впливають на культуру

особистості студента, формують систему моральних цінностей, серед яких формування мовної культури особистості фахівців стало розглядатися як умова збереження національної культури і державності.

Перспективним є, на нашу думку, виявлення гуманістичного потенціалу в самих загальнонаукових і загальноприродничих або загальнотехнічних дисциплінах, що також може стати засобом розвитку в студентів творчого мислення, культури особистості, професійної етики на основі аналізу світоглядних і методологічних проблем цих предметів.

Отже, культурологічне знання повинне стати основою для:

- вироблення світоглядних передумов для розуміння єдності світового цивілізаційного процесу;
- ідентифікації себе як суб'єкта культурогенезу;
- розуміння закономірностей єдиного історико-культурного розвитку людства, значущості й самоцінності української культури;
- формування здатності до прогнозування й передбачення соціально-економічних, екологічних і моральних наслідків професійної діяльності;
- організації системи професійної і соціальної взаємодії на основі інтеграції різних традицій міжособистісного та міжкультурного спілкування;
- формування навичок професійного мовлення засобами української мови як запоруки визначення результативності професійної діяльності з урахуванням фахової спрямованості студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Оскільки мовні знання – це один з основних компонентів професійної підготовки, то розвиток освіти і самоосвіти, від яких залежить професійне становлення особистості, сприяє автономізації самоосвіти як самостійного соціокультурного феномена. В умовах сучасності самоосвіта особистості у формуванні навичок професійного мовлення – важливого професійного компонента – є соціокультурною проблемою. Від її оптимального вирішення залежать соціальна мобільність і загальна культура особистості, перспективи розвитку суспільства і його соціальних інститутів.

У зв'язку з цим набуває практичної значущості дослідження різних способів використання української мови в науці, професійній діяльності. Як особливий спосіб відбиття дійсності мова з самого початку історії людства стає стимулятором пізнавальних потенцій особистості; мова безперервно пульсує в розгалуженій мережі живого людського спілкування, здійснюючи регуляцію найрізноманітніших взаємодій. Людство синтезує знання й активно використовує його в своїй багатоплановій соціальній діяльності, причому мовна діяльність виступає стимулятором і регулятором у цьому процесі. А самі мовні засоби мають значне місце в арсеналі засобів, спрямованих до досягнення цілей, поставлених суспільством, серед яких важливе місце

займають питання функції мови. *Мова виступає не лише як засіб загального спілкування, а й формування і розвиток навичок професійного мовлення, а отже, становлення нових виробничих відносин.*

Зі зміною геополітичної ситуації європейське суспільство стає мобільнішим та комунікативнішим. Тому великого значення надається саме інтенсифікації мовних стратегій, що роблять подолання мовних бар'єрів нормою життя.

У зв'язку із входженням України до Болонської системи освіти реформування традиційної системи має стати складовою частиною європейської мовної політики [82, с. 52].

Необхідність реалізації стратегії в мовній політиці України проголошено як державну політику України. Щодо мовної стратегії Української держави, то в Законі України «Про освіту», Державній освітній програмі [124] зауважується, що її першій складовій – українській мові – немає і не може бути альтернативи. Другою складовою основи української державності називають привабливість української мови як мови доступної книги, мови передової освіти, нанотехнологій, мови мистецтва та його таких видів, як кіно, телебачення й театру. Третьою складовою визначається підтримка мов національних меншин через і завдяки системі української національної освіти [427, с. 53-54]. Отже, роль української мови як цементуючої основи соціокультурного функціонування українського суспільства, інформаційної мережі для розвитку наукового знання, постійно знаходиться у центрі уваги. Проблема ролі мови в науковому пізнанні в її соціальному змісті висувається потребами науки і практики, сучасним етапом науково-технічного прогресу. Актуальність дослідження ролі мови на ґрунті природи і функцій природної і наукової мови, професійного мовлення, характеру їх організації для розвитку професійного мовлення студентів вищої школи виникає ще у зв'язку з тим, що під впливом і з урахуванням особливостей цих мов створюються форми і системи мов програмування, виключно важливі для сучасних методик навчального процесу у вищій школі.

Найважливішою з проблем української соціолінгвістики є проблема української мови у вищій школі. Саме у студентські роки відбувається стрімке і бурхливе зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, максимально активізується пізнавальна і професійно-орієнтована креативна діяльність. Саме тут має прийти до кожного студента глибоке усвідомлення свого громадянства, належності до української культури, ідентичності зі своїм народом. Тут студент має постати як мовна особистість і сформуватися як майбутній фахівець, адже студенти сьогодні – це Україна завтра. Сьогодні студенти здобувають фахові знання, а завтра займуть своє місце в суспільстві. Для того, щоб стати добрим фахівцем, треба стати передусім освіченою та інтелектуально розвиненою людиною, яка володіє мовою своєї держави.

Інтереси студентів – як і потреби суспільства – лежать у сфері практичного використання української мови, але без утилітарної установки на усне пряме спілкування в обмежених рамках. Як приклад доречно навести питання анкети цілей навчання, проведеної у Харківській національній академії міського господарства протягом 2005-2009 років.

Серед студентів 1-4 курсів Харківської національної академії міського господарства протягом 2005-2009 років проводилося соціологічне анкетування з різних питань вивчення української мови й ставлення студентів до викладання навчальних дисциплін українською мовою у вищій школі. Вивчення мовної ситуації за ці роки показує, що становище з українською мовою в усіх сферах суспільного життя на Сході України не тільки не змінилося на краще, але й погіршилося. Ці дані є дуже показовими порівняно з даними 2001 року. Кількість опитаних студентів була приблизно однакова: 1161 студент – при опитуванні за 1997–2000 рік, 1110 – за опитування 2005–2009 років.

Якщо на питання анкети «Як часто вам доводиться користуватися українською мовою?» на попередньому анкетуванні 3,27% студентів відповідали, що постійно спілкуються українською мовою, то під час останнього анкетування тільки 2,2% студентів визначили, що постійно спілкуються українською мовою.

Щодо відповідей на питання «Що заважає вам перейти до вивчення українською мовою всіх дисциплін?» під час попереднього опитування 27,65% студентів в анкетах відповідали, що не мають бажання вчитися українською мовою, то на останньому опитуванні 37,5% студентів уже відповіли, що не хочуть, щоб дисципліни викладалися державною мовою.

В анкетуванні студентам ставили питання: «Якою мовою ви спілкуєтеся?» Студенти при першому анкетуванні відповіли так: з 1161 студента 980 вдома спілкуються російською мовою, а тільки 181 – українською. При анкетуванні 2005-2007 років з 1110 студентів 1002 студенти відповіли, що спілкуються в родині російською мовою, а 108 – українською.

Подані порівняльні дані переконливо свідчать про складну мовленнєву ситуацію, що однозначно впливає на процес формування мовного середовища, а останнє безпосередньо детермінує умови реалізації комунікативних процесів у суспільстві. Це положення стосується не тільки умов безпосереднього спілкування між індивідами, але також і умов відбору й передачі від покоління до покоління соціально організованих схем предметної діяльності та інших культурних традицій.

Слід зазначити також специфіку так званого «людського чиннику» в оволодінні навичками українського професійного мовлення у нефілологічному ВНЗ. У студентів переважає абстрактний, логічний склад розуму, «технічний» тип мислення, їм складно буває опанувати

елементарними граматичними і лексичними знаннями хоча б однієї мови, а в умовах фіксованої двомовності (російсько-української, з переважанням російської на Сході та Півдні України) виникає ще більше проблем. Цей факт не можна не враховувати в розробленні засад методики розвитку українськомовного професійного мовлення.

Аналізуючи відповіді студентів на запропоновані питання анкети, слід звернути увагу на такі моменти. Більшість студентів (71,6%) розуміють значення української мови як ідентифікаційного чиннику серед інших народів світу. Серед цих студентів 86,5% визнали себе за національністю українцями (але з них більше, ніж 62% постійно спілкуються тільки російською мовою, а 2,2% постійно спілкуються українською мовою), із них 52,7% тільки в процесі навчання спілкуються українською мовою, у тому випадку, якщо навчальні дисципліни викладаються державною мовою. 27% студентів визнали мову, якою вони спілкуються, як суржик, в основному це були студенти із сільської місцевості, а також ті, що вирости і вчилися у середніх школах невеликих районних міст і селищах міського типу Харківської, Полтавської, Сумської, Луганської областей. Порівняно з опитуваннями 1997-2000 років кількість студентів, які постійно спілкуються українською мовою в середньому скоротилася на 1%, хоча кількість студентів, що визначили себе українцями, збільшилася майже на 9%, а українську мову визнали рідною 82,6% студентів (за попередніми опитуваннями було 79,6%).

Щодо опитування з приводу викладання українською мовою усіх предметів під час навчання у вищій школі, то 35% студентів не заперечують, щоб їм читалися усі дисципліни українською мовою, 51,2% погодилися на часткове викладання предметів українською мовою, але 13,8% студентів проти викладання, хоча тільки 21% визначилися за можливість спілкуватися на заняттях з викладачами за бажанням як українською, так і російською мовою. Однак тут виступає нове питання: підготовленість викладачів вищої школи кваліфіковано проводити заняття українською мовою.

Отже, соціокультурний та мовний (домінуюча роль російської мови) чинники однозначно впливають на специфіку викладання української мови причому як на Сході, так і в Південній частині України, і це не можна не враховувати у створенні методичної системи для формування навичок професійного мовлення у студентів-нефілологів ВНЗ. Студентський контингент в основному свідомо і зрозуміло ставиться до питань комунікативної спрямованості на розширення полівалентності української мови в суспільстві, але гостра мовна ситуація в суспільстві однозначно відбивається і на вищій школі.

Соціальна детермінанта, присутня в діяльності суспільної людини, веде до встановлення складних відношень між предметно-діяльнісними і комунікативно-діяльнісними аспектами людської поведінки, що відбиваються в структурі свідомості. У сучасному українському

суспільстві продовжує широко функціонувати російська мова, слабе володіння українською мовою на разі призводить до появи суржику. Лише за умови вільного переходу від мови до мови, а не байдужої мішанини двох мов (російської й української), обидві мови можуть стати справжнім багатством у культурному запасі сучасної ділової людини і сприяти формуванню професійно досконалої особистості.

Отже, комплексний аналіз професійного й мовленнєвого самовдосконалення особистості як системного явища дозволить обґрунтувати його вплив на становлення і розвиток не тільки загальної, але й професійної культури окремої особистості і всього суспільства, виявити природу й сутність, розкрити зміст основних соціальних функцій формування професійного українського мовлення як компонента професійної освіти і самоосвіти особистості, визначити основні методичні підходи, технології, стратегії і моделі становлення професійного мовлення особистості. Для цього слід проаналізувати трансформацію такої особистості в контексті не тільки соціокультурної динаміки, але й окреслити лінгвістичні основи розвитку навичок професійного мовлення як лінгводидактичної проблеми.

1.3. Професійне мовлення як лінгвістична проблема

Одним із найбільш актуальних завдань лінгвістики стає вивчення людського чинника в мові, основною метою лінгвістичного аналізу вже не може вважатися просто виявлення структурних характеристик мовної системи. Інтерес закономірно зміщується в бік досліджень тих особливих якостей мови, що забезпечують можливість адаптації людини до мінливих умов її існування, гнучкості і рухливості самої мовної системи залежно від професійно-орієнтованої діяльності людини. Зараз спостерігається рух лінгвістики до вивчення діяльнісно-динамічних аспектів мови, яка розуміється як процес, який усталюється та відповідає хіба що не на кожну пізнавальну потребу, кожний духовний зсув у розвитку суспільства і який перероблює матеріал досвіду в «суспільний продукт» (таке уявлення про мову розвивав у свій час В. фон Гумбольдт, його дослідницька програма, «як у зародку, містила в собі можливості різних напрямків аналізу мови [283, с. 82]»). Основним змістом мовного процесу виступає і комунікація, і лінгвокреативне мислення, спрямоване на породження нових мовних феноменів шляхом трансформації тих одиниць, що наявні в мові. Цим проблемам присвячено низку досліджень, у яких розглядаються проблеми, зорієнтовані на виявлення механізмів творення мови під впливом професійної потреби людини у самовираженні й креативному пізнанні й перетворенні світу [79; 284; 411; 413, с.76-111; 463]. Це зумовлює специфіку мовленнєвої діяльності фахівців і їхніх комунікативних якостей у ситуаціях ділового спілкування.

Важливими комунікативними рисами майбутніх фахівців є вільне володіння державною мовою у будь-яких ситуаціях професійного спілкування, уміння планувати таку комунікацію, виховувати в собі ділові комунікативні якості та розвивати мовну стійкість. Досконалого рівня розвитку професійного мовлення майбутніх фахівців засобами української мови можна досягти лише за умови створення системної технології навчання мови у ВНЗ нефілологічного профілю.

Розв'язання проблеми формування та розвитку професійного мовлення студентів ускладнюється тим, що у вітчизняних і зарубіжних наукових розробках існують різні підходи та тлумачення сутності, змісту, обсягу, структури поняття «*професійне мовлення*» та інших її видів, зокрема «*професійне мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю*». Крім того, деякі вчені, працівники промисловості й виробництва вказують на те, що немає потреби у здійсненні вимірів та формуванні професійного мовлення державною мовою, оскільки студенти (як дорослі носії уже складеного мовного коду, часто російськомовного) володіють достатньою комунікативною компетенцією, що дає їм можливість вільно спілкуватися у суспільстві.

Усе вищезазначене вказує на необхідність розв'язання конкретних завдань, що сприятимуть ґрунтовному розумінню критеріїв розвитку професійного мовлення, обсягу змісту та структури понять «професійне мовлення», «професійне мовлення студентів ВНЗ нефілологічної профілю», а саме:

1. Проаналізувати та обґрунтувати загальнотеоретичні питання, які, по-перше, висвітлюють підходи до розуміння сутності понять «професійне мовлення», «професійне мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю», визначення їхнього змісту та структури; по-друге, окреслюють основні положення щодо формування й розвитку професійного українськомовного мовлення студентів – майбутніх фахівців нефілологічної сфери діяльності.

2. Описати структуру професійного мовлення та його компоненти.

3. Запропонувати власне трактування поняття «професійне мовлення студентів нефілологічної спеціальності».

4. Визначити зміст об'єктів виміру та контролю професійного мовлення студентів, тобто окреслити критерії цього поняття.

Незважаючи на дослідження (Л.Барановська, Г.Бондаренко, С.Вдовцова, Л.Головата, О.Гриджук, Л.Златів, Н.Івашкіна, О.Кретова, М.Криськів, Л.Лучкіна, З.Мацюк, Т.Окунович, Л.Романова, Л.Струганець, Н.Тоцька), присвячені розвитку професійного мовлення особистості майбутніх фахівців (педагогів і студентів нефілологічного профілю), а також існуванню певних методичних посібників та монографій, у яких відображаються основні положення теорії мовленнєвої діяльності, досить значна кількість питань, що уможливають здійснення детального аналізу змісту і структури понять «професійне мовлення», «професійне мовлення студентів-нефілологів ВНЗ», не висвітлювалась на сторінках лінгвістичних та лінгводидактичних джерел.

Уважне вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що й досі не існує єдиного визначення понять «*професійне мовлення*», «*професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ*», оскільки дослідники різних галузей знань (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, лінгвокраїнознавці та ін.) підходять до його опису узагальнено й підкреслюють саме ті особливості, що властиві конкретній науці або галузі виробництва, пов'язаної з тим чи іншим видом професійної діяльності. Аналіз праць лінгвістичного та методичного напрямів дає підстави стверджувати, що в більшості робіт (монографіях, підручниках, публікаціях) «професійне мовлення», «професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ» уживаються не як терміни, а як синонімічні (синкретичні) відповідники до певних синтагм методичного характеру. Очевидно, що цей етап у розумінні поняття «професійне мовлення», є природним та закономірним як етап виявлення елементів визначеного набору, що активно досліджується.

Характеристики мовлення, сформованість яких є передумовою дієвості мовлення, зокрема професійного, зазначено у працях вчених, що розглядали це питання (Н.Бабич, Ф.Бацевич, О.Біляєв, А.Богуш, Є.Божович, Б.Головін, Г.Граник, О.Гриджук, О.Заболоцька, Д.Ізаренков, М.Ілляш, А.Коваль, Л.Мацько, Т.Ладиженська, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Пономарів, Н.Присяжнюк, В.Русецький, Г.Сагач, О.Семенов, Т.Симоненко, Л.Струганець, Є.Ткаченко, Н.Тоцька та ін.).

Проблеми, що стосуються формування професійного мовлення в учнів і студентів у процесі вивчення української мови час від часу привертати увагу таких дослідників, як Л.Барановська, Г.Бондаренко, С.Вдовцова, Л.Головата, Л.Златів, Н.Івашкіна, О.Кретова, Л.Лучкіна, Т.Окуневич, Л.Романова, Н.Тоцька; у процесі вивчення іноземної мови – Л.Абрасімової, В.Гаращенко, О.Мірошніченко, В.Селєзньової, Н.Соловйової, Г.Тер-Саакянц, С.Титова та ін. Проте проблема формування професійного мовлення засобами української мови з урахування специфіки майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається, так і не стала предметом усебічного висвітлення науковців, хоча накопичено певний досвід із питань викладання курсів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що можуть слугувати теоретичним підґрунтям у дослідженні цієї проблеми.

Професійне мовлення – це спілкування певної групи людей, лексика яких спирається на *професіоналізми* відповідного фаху. *Професіоналізмами* вважаються слова, словосполучення або звороти, властиві певній групі людей, об'єднаних спільною діяльністю. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, оскільки точно називають предмети, явища, процеси. Значна частина професіоналізмів із часом стають термінами, що покликані визначати поняття певної галузі науки, культури тощо [146, с.56-57]. Одним із найважливіших показників професійного мовлення студентів ВНЗ має бути насамперед *точність*, що переважно зумовлено глибиною знань, фаховою та науковою ерудицією, знанням мови професії.

Як зазначають сучасні дослідники (Г.Апресян, Н.Бабич, Б.Головін, А.Коваль, Л.Мацько, М.Пентиліук та ін.), до *комунікативних* якостей мовлення, що яскраво визначають *рівень професійного мовлення* майбутніх працівників, сприяють їх саморозвитку і самореалізації, формуванню професійно досконалої особистості належать такі якості, як *правильність (нормативність), логічність, ясність, чистота, виразність, доречність, достатність, емоційність (експресивність)*. Однак, зауважимо, що сформованість таких комунікативних характеристик може бути притаманна мовленню будь-якої людини за професією.

До *структурних* особливостей мовлення віднесемо *тривалість звучання, горизонтальне членування тексту, вертикальне членування тексту, прагматичну спрямованість*. Тривалість звучання залежить від його жанрової приналежності (доповідь, повідомлення, виступ із професійних питань на різноманітних оперативних або диспетчерських нарадах тощо) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції, теми і ситуації спілкування. Горизонтальне членування – це закономірне розміщення всіх частин виступу, змісту доповіді, організації мовного матеріалу в певній системі. Зміст виступу, як правило, поділяється на три частини: вступ, головну частину і висновок, кожна з яких виконує певну функцію. Така побудова створює відчуття логічної стрункості і динамізму, допомагає спрямовувати думку до аудиторії [318, с. 82]. Вертикальне членування дозволяє розміщувати в тексті окремі підтеми головної частини, що мають неоднакову значущість, з більшою або меншою кількістю смислових сегментів для ефективного донесення потрібної інформації аудиторії.

Зразкове мовне оформлення зумовлює зразкове дотримання орфоепічних, акцентуаційних, морфологічних, синтаксичних тощо норм і використання відповідних ритміко-інтонаційних моделей. Відповідне інтонаційне оформлення передає важливі смислові й емоційні відтінки висловлювань, відбиває стан і настрій мовця, його ставлення до предмета повідомлення і до слухачів. Нарешті, прагматична спрямованість мовлення, його впливовий ефект визначаються набором професійних знань, умінь і навичок, якими володіє майбутній фахівець.

Не існує й єдиної думки щодо обґрунтування чіткої парадигми видів, форм та рівнів професійного мовлення. Так, види мовлення розуміють як різні аспекти мовленнєвої діяльності, що виділяються залежно від характеру мовлення (внутрішнє і зовнішнє), способу організації мовлення (усне і писемне), міри активності (продуктивне і рецептивне) та деякі інші [37, с.321].

Внутрішнє і зовнішнє, усне і писемне (монолог, діалог, полілог) види мовлення будуть докладно розглянуті у розділі II § 2.3.2, у якому дамо характеристику формування мовлення з точки зору психології та психолінгвістики, тут обмежимося загальним оглядом, важливим для визначення професійного мовлення як лінгвістичного питання.

Тож науковці [393, с.190] виділяють дві форми особистісного спілкування – *монологічну й діалогічну*, – уважаючи, що розвиток особистості стає можливим тільки в умовах діалогічного особистісного спілкування. Зауважимо, що в основі цих форм лежить односпрямованість або взаємоспрямованість спілкування. У випадку, коли в комунікативно-мовленнєвому акті активність належить відправнику мовлення, цей акт здійснюється в монологічній формі. У випадку участі в ньому двох або більшої кількості осіб, він здійснюється в діалозі або полілозі. Монологічна і діалогічна форми передбачають принципово різне мовне оформлення. Монологічне мовлення – найбільш організований вид мовлення. Діалог є складовим текстом і складається з розмови, що може виступати або у вигляді монологічних висловлювань зі вставленими репліками, або у вигляді питально-відповідних реплік; із дієслів говоріння, що вводять розмову, а також ремарок, які супроводжують письмово фіксовані діалоги, особливо в літературі. Полілог, у якому беруть участь більше, ніж дві особи, зводиться до кількох перехрещених діалогів.

З дослідженням діалогу як складного мовленнєвого комплексу, у склад якого почасти входить ланцюг переплетених або паралельних реплік кількох осіб, пов'язано виділення різних структурних типів діалогу: *парний діалог, паралельний діалог, полілог* [67, с.305]. Зокрема, полілог є окремим випадком спілкування в малих групах, коли в розмові беруть участь більше двох співрозмовників. Спеціальні дослідження показують, що отриманий в цьому типі спілкування «знаковий продукт» (текст) відрізняється від того, який ми маємо у випадку діалогу, хоча зовнішнє полілог і може містити в собі цілу низку «мікродіалогів». Указані відмінності простежуються на сегментному, суперсегментному і паралінгвістичному рівнях. Комплексний аналіз формальних засобів організації полілогу показує, що на роль одиниці полілогічного тексту може бути висунута тактика спілкування, що є послідовністю низки ходів реплікування, які учасник полілогу робить на певному етапі його ведення.

Такий підхід потребує виходу у сферу соціолінгвістики і розгляду основних можливих соціометричних структур полілогу з урахуванням цілої низки чинників: а) загальної ситуації-спілкування; б) формального або неформального характеру спілкування; в) ієрархічності або неієрархічності спілкування (цей чинник є виключно важливим під час професійного спілкування); г) можливість організації в ході спілкування «коаліційних ігор». Дослідження з лінгвістики і соціолінгвістики полілогу мають найбільш безпосередній вихід у практику викладання української мови за професійним спілкуванням.

Оскільки однією з природних і розповсюджених форм людської комунікації є спілкування в малих групах, то полілогу, як і всім іншим формам спілкування (до речі, діалогу, якому дуже «пощастило» в

методиці) треба вчити. Між тим навчанню діалогу не приділяється до цього часу належної уваги.

Таким чином, аналіз праць сучасних науковців з лінгвістики дозволяє визначити власне розуміння понять «професійне мовлення» та «професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ», їх обсяг змісту та структуру, парадигму і рівні, обґрунтувати основні положення цих понять з точки зору лінгвістики і перейти до з'ясування функцій тексту й дискурсу в формуванні і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів вищих навчальних закладів України.

1.3.1. Текст і дискурс у формуванні українськомовного професійного мовлення студентів

Розмежування мовної системи і мовлення спонукає припустити, що слід розмежовувати моделі текстів – елементи мовної системи, які мають інваріантний характер і входять у парадигматичні відношення один з одним, і тексти – одиниці мовлення, що мають варіантний характер і входять у синтагматичні відношення один з одним у процесі комунікації. Тексти – одиниці мовлення – є мовленнєвою маніфестацією мовних моделей текстів.

Можна припустити, що *модель тексту* – це певна система, тобто сукупність компонентів (комунікативних блоків), що об'єднується певними відношеннями, призначеними для виконання певних функцій [306, с.7; 253]. Визначення тексту як одиниці мовлення пов'язано із значними труднощами, і, незважаючи на наявність великої кількості найрізноманітніших визначень тексту, однозначного лінгвістично наукового і загальноприйнятого визначення немає [476, с.318].

В одній із своїх робіт Л.С.Виготський пише: «Власне кажучи текст будь-якого обсягу може бути зведений до короткого висловлювання – тези, а побудування тексту постає як процес розгортання цієї тези (тематичної смислової опори, ядра). Те, що у думці міститься симультанно (одночасно), те в мовленні розгортається сукцесивно (послідовно) [76, с.378]». Таким чином, як і будь-яка форма письмової наукової комунікації, текст обов'язково передбачає наявність *трьох сторін*: *адресанта* (автора), *тексту й адресата* (реципієнта).

Соціально-комунікативна функція тексту передбачає такі процеси спілкування: 1) між адресантом і адресатом; 2) між аудиторією і культурною традицією, де текст виконує функцію колективної культурної пам'яті; 3) читача з самим собою, тоді як текст виступає в ролі медіатора, що сприяє структурній самоорієнтації читача; 4) читача з текстом, зумовлене тим, що високоорганізований текст уже не є лише посередником в акті комунікації і стає рівноправним співрозмовником; 5) між текстом і культурним контекстом, що набуває або метафоричного, або метонімічного характеру; переміщуючись до

іншого культурного контексту, текст актуалізує раніше приховані аспекти своєї кодової системи [205].

На нашу думку, соціально-комунікативну функцію тексту можна доповнити процесом *віртуального спілкування адресанта в професійній діяльності*, що передбачає закладення і розвиток властивості пронизування всіх провідних видів діяльності і можливість впливати на них, формувати і розвивати їх на відстані. Така «*віртуальна професійна діяльність*» відкриває нові функції тексту і нові можливості його організації в навчальній діяльності студентів-нефілологів.

Як ми вже зазначали, існує декілька визначень тексту як комунікативної одиниці. Найбільш прийнятною для нас є одне з визначень, запропонованих І.Гальпериним, який під текстом розуміє знятий момент мовнотворчого процесу, поданий у вигляді конкретного процесу, відпрацьованого відповідно до стилістичних норм повного типу писемного (усного) різновиду мови. Додержуючись думки І.Гальперина, під текстом будемо розуміти конкретний твір, що має заголовок, завершений щодо змісту цього заголовка, який містить взаємозумовлені частини і має цілеспрямовану і прагматичну установку [98, с. 524]. Однак зауважимо, що текст має також важливу ознаку: це особливим чином організоване смислове ціле, що є відображенням “фрагмента мовної комунікації” [202, с.140], зокрема й *мовної віртуальної комунікації*, яка складається з окремих мовленнєвих дій.

Зрозуміло, що кожна мовленнєва дія характеризується спрямованістю на досягнення конкретної мети, яка належить сфері немовленнєвої діяльності адресанта. Вибір адресантом мовних засобів у межах тексту повністю підпорядковується необхідності досягнення такої мети, бо текст на всіх своїх рівнях є актуалізацією прагматичних інтенцій його творця. До цих ознак додамо ще одну, умовно визначимо її як “текстовість”, розуміючи під цим наявність імпліцитно й експліцитно виражених якостей тексту, що актуалізують його на цей час і в цьому соціальному просторі або, як пише Ю.М.Лотман, “уміщують” його в певну позатекстову структуру [259, с.33].

У структурі тексту відбиваються його екстралінгвістичні чинники, що визначають його функціональний стиль. Тексти наукової комунікації оформлені в науковому функціональному стилі. Повідомлення з наукових статей відбивають розумову діяльність людини і характеризуються тими ж властивостями, що й наукове дослідження: безособовістю, об’єктивністю й абстрактністю. Лінгвістично це виражається в консервативності відбору мовних одиниць і в тяжінні до використання стереотипних мовних засобів, штампу на лексичному і синтаксичному рівнях [384, с. 16]. Зазначено такі властивості, що характеризують лексичний склад наукової літератури: 1) обмеженість; 2) недостатньо розвинена полісемія; 3) уникання переносного значення слів; 4) мала кількість емоційно або стилістично забарвлених слів [458, с.223-224]. Цілісність тексту (когерентність тексту) – це складне явище,

що виявляється одночасно як структурна, змістова і комунікативна цілісність тексту [307, с.14].

У когерентності тексту для створення його зв'язності слугує принцип повторюваності. Виявлено три механізми зв'язності тексту: 1) зачеплення; 2) повтор; 3) слідування [474, с.31], що задіяні в процесі створення текстів у науковій літературі незалежно від їх класифікацій за різноманітними критеріями.

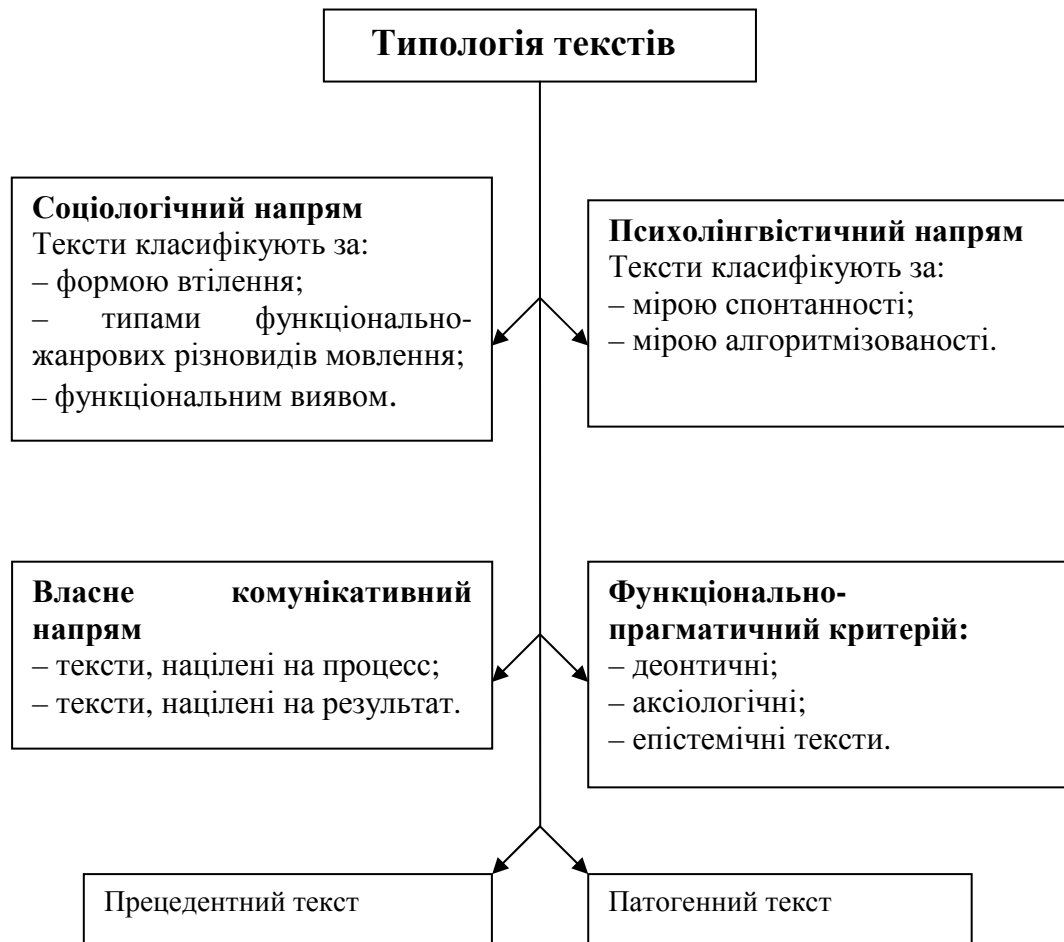
Ф. Бацевич уважає, що в науковій літературі існують класифікації текстів за соціологічними, психолінгвістичними, власне комунікативними, функціонально-прагматичними критеріями тощо [37, с.150-151]. Зазначена класифікація у нашому дослідженні допоможе раціоналізувати текстовий матеріал при вивченні української мови з метою розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, дозволить визначити тип комунікативного процесу, актуалізувати професійно-орієнтований підхід до мовлення за фахом студентів, ураховуючи прагматичну ситуацію, комунікативні стратегії, соціальні аспекти їхньої комунікації.

Зауважимо, що зазначена вище типологія текстів за напрямками та функціонально-прагматичними критеріями сприяє більш повному розумінню специфіки тексту як виду мовної та мовленнєвої діяльності в усіх аспектах, зокрема для розмежування понять тексту і дискурсу.

Як синонім терміна «*текст*» у лінгвістиці часто використовують термін «*дискурс*», що є відносно новим поняттям. У своєму дослідженні ми з'ясовуємо, *по-перше*, сутність та структуру, механізми комунікації, виявляємо співвідношення між **текстом і дискурсом**, оскільки розуміння їх природи дасть можливість указати, які саме вміння потрібно сформувати у студентів; *по-друге*, намагаємося дослідити природу тексту як основної форми організації мовлення, окреслити критерії та характеристики навчального тексту; *по-третьє*, аналізуємо позиції адресанта/адресата під час комунікації, адже відомо, що ефективність професійного спілкування залежить від рівня його сформованості у студентів як майбутніх фахівців. Професійне мовлення в нашому дослідженні трактується ширше, ніж мова фаху, воно розглядається як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою цієї галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Типологію текстів представлено на схемі 1.1. (на основі типології Ф.Бацевича).

Типологія текстів за напрямами та функціонально-прагматичними критеріями



Дискурс (від фр. discours – “мовлення”) – зв’язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія або компонент взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості [159, с. 52]. Незважаючи на близькість термінів «*текст*» і «*дискурс*», у них є істотні відмінності, інакше існування останнього було б невиправдане. Найчастіше за все *текст* розглядають як явище статичне, як результат мовної діяльності, а *дискурс* – як динамічне явище, як процес мовленнєвої діяльності. Ми приєднуємося до точки зору дослідників (Б.Гаспаров, О.Залевська, М.Макаров та ін.), які вважають, що дискурс включає в себе одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, вписаної у її соціальний контекст, і її результат (тобто текст). Так, Б.Гаспаров визначає дискурс як «всякий акт використання мови», «частку потоку людського досвіду, що безперервно рухається», вбирає в себе і відображає в собі «унікальний збіг обставин, за яких і для яких від був створений [103, с.138]». Зважуючи на таке розуміння дискурсу, гостро постає питання розмежування тексту і дискурсу з навчальною метою

формування і розвитку мовлення студентів-нефілологів як майбутніх фахівців.

Для нашого дослідження релевантним є розмежування базових понять сучасної лінгвістики «текст» і «дискурс», а також виділення категорії «професійний дискурс», оскільки основу лінгвістичної концепції дослідження складає припущення про те, що навчальні тексти за фахом формуються на стику професійного і навчального дискурсів і являють собою систему проекцій цих дискурсів.

Ми досліджуємо текст і дискурс у зв'язку з питанням їх ролі в навчанні професійного мовлення, репродукція і продукування тексту і дискурсу у формі монологу дозволяє вирішити проблему їх розмежування. У теоретичному плані це питання досить складне, ми не ставимо перед собою глобальні завдання диференціювання, а, переслідуючи чисто утилітарні цілі (лінгводидактичного характеру) і спираючись на вже відомі праці у цій галузі, а конкретніше – на вже виділені до нас базові ознаки зіставляваних феноменів, вважаємо: у нашій ситуації доцільно під номінацією *текст* розуміти зафіксовані протяжні мовленнєві твори *жорсткої структури*: як правило, це структуровані закінчені мовленнєві твори, *зафіксовані* на паперових носіях (писемна форма), або на електронних носіях (усна форма). Під номінацією *дискурс*, відповідно, ми розуміємо породжені, вільні, незалежні від зовнішнього *фіксування*, протяжні мовленнєві твори *гнучкої структури*, які функціонують, як правило, в усній формі (звичайно це *незавершені/або завершені* мовленнєві твори, що також мають свою структуру, однак гнучку, що піддається різним трансформаціям і інтерпретаціям), у силу своєї незафіксованості і гнучкості *відкриті* для численних інтерпретацій. Схарактеризуємо запропоновані нами вище «визначення» у якості *робочих*, що слугують ідентифікації і диференціації явищ, пов'язаних із *дидактичним аспектом* породження монологічного дискурсу. У зв'язку з позначеними феноменами у своїй роботі ми використовуємо також і їх похідні: I. 1) **«спеціальний текст»** – текст зі спеціальності у його: а) писемній формі; б) усній формі, зафіксованій на електронних носіях; 2) **науковий текст** (у його писемній формі); II. 1) **спеціальний дискурс** – мовленнєві варіанти розгортання тексту/тексту-дискурсу, співвіднесеного з тією чи іншою спеціальністю: потенційні і реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях), що мають відкритий характер (потенцію до подальшого конструювання і реконструювання); 2) **науковий дискурс** – потенційні/реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях) мовленнєві варіанти наукового тексту/тексту-дискурсу, співвіднесені з уявленнями про зміст і структуру наукового (описового, «пояснювального») мовлення, що розгортається відповідно до цих уявлень; 3) **монологічний дискурс** – незафіксовані на *електронних/ паперових* носіях усні мовленнєві твори в його монологічній формі (на відміну від усного мовленнєвого твору діалогічного характеру). У своїй роботі ми також

маємо намір користуватися запропонованою Н.Формановською [479] номінацією *текст-дискурс*, розуміючи під цим вербальним комплексом *дискурс*, за своєю структурою вельми близький феномену, позначеному нами як *текст* (тобто це *дискурс*, за ознакою «жорсткості» наближений до *тексту*).

Значне місце у нашому дослідженні займають комунікативний і когнітивний аспекти *тексту/дискурсу*. У результаті з *комунікативними цілями* пропонується використовувати *інформативно-констатувальні, інформативно-аргументативні й інформативно-експлікативні спеціальні тексти, співвіднесені з актуальними для навчального процесу жанрами*. Як базовий тип тексту з метою формування мовної особистості студента-нефілолога в навчанні української мови з метою розвитку професійного мовлення (формування тезауруса особистості) у модель закладається *інформативно-констатувальний* тип тексту як оптимальний з точки зору його розгорнутості й закодованості в ньому базових метатем, функціонуючих у навчальному процесі студентів (тут перш за все вирішується завдання *когнітивного* характеру). Особливо це стосується навчальних метатем «Українська наукова термінологія», а також «Науковий текст. Структура мовного оформлення». На поданих типах текстів формуються тексти-дискурси (тобто дискурс жорсткої структури). Однак у *комунікативних цілях*, тобто з метою формування справжнього, творчого професійного дискурсу, гнучкого за своїми характеристиками і, що вельми важливо, спрямованого на конкретного адресата, нами (дещо пізніше) також використовуються *інформативно-експлікативний тип тексту в його опозиції до інформативно-констатувального* [236].

Цей підхід дозволяє розглянути різні варіанти текстових/дискурсних реалізацій на основі єдиного інваріанта – метатем, що, нарешті, дозволяє студентам конструювати свій, творчий і гнучкий, монологічний дискурс, заданий певною професійною ситуацією спілкування (перш за все адресатом).

Зазначимо, що дискурс, як правило, звернений до прагматичних ситуацій, що застосовуються для визначення його зв'язності, комунікативної адекватності та інтерпретації. Дискурс часто складається із так званих фреймів, моделюється у відповідних типових ситуаціях, їх дослідження є складовою дискурсу. Дискурс вивчається в галузі конверсаційного аналізу або аналізу розмови. Це емпіричний напрям, започаткований у середині 60-х років ХХ ст. американськими соціологами, а також студентами професорів Х.Сакса та Е.Гоффмана, у межах якого визначається, яким чином організований конкретний реальний дискурс. У цій теорії визначаються соціологічні параметри для співрозмовників з урахуванням ситуації спілкування, інтересів, стану й настрою мовців. З позиції функціональної природи мови дискурс визначається як будь-яке «використання мови [533, с.65]».

По-іншому характеризується сутність дискурсу в сучасних дослідженнях, у яких дискурс виступає у взаємодії форми й функції, «як висловлювання, усні та писемні» [540, с. 39-41]. У лінгвістиці термін «дискурс» має декілька значень. Так, М.Макаров зазначає: «Категорія дискурс, одна з основних у комунікативній лінгвістиці та сучасних соціальних науках, як і будь-яке широко використовуване поняття, допускає не тільки варіанти вимови (з наголосом на першому та другому складі), але і достатньо наукових інтерпретацій...[272, с. 85]». Науковці визначають дискурс як змістову єдність кількох речень. Такий підхід пропонує В.Звегінцев: «Під дискурсом, відповідно, будуть розумітися два або декілька речень, що знаходяться між собою у змістовій єдності [156, с.92]».

Нам імпонує думка Ф.Бацевича, який під дискурсом розуміє «сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [37, с.138]». Він вважає дискурс одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції, що, на нашу думку, є виключно важливим у плані професійного спілкування фахівців.

Ми вважаємо дискурс мовленням в аспекті події, пронизаним екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками. Ситуація в дискурсі – це вид репрезентації знань, що залежать від особистого досвіду учасників комунікації.

Зазначимо, що в дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається у певних формах функціонування мови – інтерв'ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні: робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо.

Оскільки природна узгодженість використання мовленнєвих одиниць (слів, слівформ, висловлювань) у дискурсі зумовлюється ситуацією, то відповідно основним *принципом їх добору є ситуативно-тематичний*. Такий підхід до навчання зумовлений, насамперед, професійною діяльністю майбутніх фахівців і забезпечує розуміння особливостей функціонування мовленнєвого матеріалу в природних умовах, адекватність володіння монологічним мовленням за фахом.

На нашу думку, саме дискурс є «середовищем» для професійного спілкування, тим простором, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору.

При цьому дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший. Отже, відокремити один дискурс від іншого можна лише теоретично, абстрагуючись від тих або інших параметрів, оскільки дискурс, на відміну від тексту, – поняття відносне, яке є скоріше суб'єктивним,

оскільки пов'язано безпосередньо з процесом спілкування за фахом, яке індивідуально, суб'єктивно, неперервно, якщо ми говоримо про неперервність циркуляції виробничої інформації у середовищі професійної діяльності людини.

Засобом /інструментом для створення/ формування дискурсу є мовлення. Дискурс складається з речень або їх фрагментів, що потребують і лінгвістичний підхід у їх вивченні, який автоматично переноситься на дискурс. Так, відповідно до функціональної інтерпретації (за М.Макаровим), дискурс – це використання (уживання) мови, тобто мовлення за всіма його різновидами [272].

Як уважав П.Зернецький, адресатом й адресантом дискурсу може бути мовна особистість із будь-якою комунікативною роллю (слухач, читач, сторонній слухач, підслухач тощо), на якого автором дискурсу орієнтовано мовленнєвий вплив [161, с.61]. Таким чином, мовна особистість у дискурсі знаходиться в різних взаємодіях, і цей мовленнєводіяльний простір дискурсу багатомірний. Різнобічна розробка понятійного апарату семіотики стосовно лінгвістики, за словами Ю. Степанова [444], дозволяє розповсюдити, з урахуванням особливостей мовленнєвої діяльності, основні характеристики описання мовного знака на його функціонуванні в умовах реальної професійної комунікації. До таких характеристик мовного знака відносяться перш за все аспекти описання стосунків, у які він вступає з об'єктами мовленнєвої/ немовленнєвої дійсності: сигматичний, семантичний, прагматичний, синтаксичний [37, с.36].

Величезний дослідницький матеріал, присвячений дискурсному мовленню, свідчить про складність і багатоаспектність такого явища, як діалог, бо саме діалог є конкретним втіленням мови в його специфічних засобах, як форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – як форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу з психологічними проблемами з'ясування умов породження і протікання цього мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються у колі питань, пов'язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Нагадаємо, якщо для діалогічного мовлення характерні перемежована форма мовленнєвого спілкування при досить обмеженому колі учасників, швидкість зміни висловлювань, що являють собою ланцюжок реплік, наявність різних засобів виразності, емоційність, то монологічне мовлення є неперемежованою формою тривалого мовленнєвого спілкування, частіше за все призначеною для широкої аудиторії, з добре продуманим вибором висловлювань, розрахованим на певний вплив на слухачів.

В основу нашого дослідження покладено систему поглядів на монолог й діалог, окреслену українськими (Д.Баранник, І.Білодід, С.Єрмоленко,

М.Жовтобрюх, А.Коваль, О.Пономарів та ін.) й російськими (В.Виноградов, В.Мещеряков, О.Мітрофанова, Л.Щерба та ін.) ученими-лінгвістами. Монологічне мовлення розглядається як розгорнуте усне або фіксоване писемне висловлювання однієї особи, звернене до певної людини або колективу одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії й розраховане на реакцію слухачів у відповідь; характеризується зв'язністю, послідовністю, логічністю викладу думок і певними мовними особливостями. Як уважають науковці (Г.Бубнова[62], З.Валюсинська [67], Т.Винокур [85], Н.Гез [104], О.Дзюбенко [125], Т.Коновалова [208], Є.Машбиць [280], А.Старков [442] та ін.), монолог є більш тривалою формою впливу на слухача порівняно з діалогом.

У лінгвістичній та лінгводидактичній літературі визначено види монологу залежно від генетичних і стильових ознак, ситуації спілкування та комунікативної мети; виділено основні особливості усного й писемного монологу. У шкільній практиці найчастіше використовуються такі *види монологу*, як *переконання, повідомлення, міркування, розповідь, характеристика й опис* [42; 43; 69; 285]. У практиці вищої школи монолог звичайно співвіднесений з певними *жанрами мовлення* (*виступ на мітингу, зборах; доповідь на семінарі, науковій конференції; стаття наукова, науково-популярна, газетна; лист; звіт про практику; протокол; автобіографія* тощо)[278; 279; 343; 350].

Застосовувалися спроби класифікувати мовленнєве спілкування, у нашому випадку професійне, спираючись на різні критерії. Х.Гайснер у якості *критерію* бере комунікативну функцію спілкування, на підставі якої виокремлює п'ять класів *діалогів*: 1) фактичні діалоги слугують для підтримання соціального контакту в суспільстві; 2) риторичні діалоги спрямовані на змінення соціально-економічного буття; 3) естетичні діалоги дозволяють інтерпретувати дійсність; 4) терапевтичні діалоги усувають функціональні перешкоди суб'єктів комунікації; 5) метакомунікативні діалоги дозволяють здійснювати рефлексію комунікативної поведінки. Х.Гайснер уважав це скоріше класифікацією форм усної комунікації, ніж знаходження чинників, що відбивають особливості побудування діалогічних дискурсів [534, с.141]. Ця класифікація важлива для нас із точки зору класифікації мовленнєвого професійного мовлення на дискурсивній основі, причому самі категорії дискурсу можуть виступати як таксономічні ознаки.

Сюди відносять зміст діалогу і динаміку мовленнєвого обміну репліками. Так, Г.Бубнова [62, с. 53-68] виділяє 4 класи діалогів на цій основі: 1) нейтральний діалог-бесіда зі збереженням дистантності і зі зменшенням дистантності між партнерами; 2) діалог-унісон з особистісно-побутовою тематикою; 3) діалог-дискусія з нейтрально-абстрактною тематикою; 4) подвійний діалог з особистісно-побутовою тематикою, що емоційно гостро відчувається партнерами.

В основу класифікації дискурсу за типами може бути покладений більш глибокий інтенціональний чинник. Тоді виділяються три класи діалогів, які, звичайно, не покривають усього різноманіття зразків людської комунікації, але цілком актуальні щодо професійного спілкування. В.Франк розрізняє «*комплементарний тип діалогу*», що характеризується дефіцитом інформації в одного з партнерів, і «*компетитивний діалог*» з конкуренцією думок і прагнень партнерів, тоді як за допомогою «*координативного діалогу*» партнери вирівнюють суб'єктивні інтереси і притягання. Цінність підходу В.Франка полягає в тому, що дослідник намагається простежити зв'язок між типом діалогу і його конкретним інтеракційним втіленням, можливо з професійною метою у різноманітних виробничих ситуаціях [530, с. 213-222].

Аналіз існуючих підходів до типології мовного спілкування за фахом показує, що найбільш релевантним критерієм класифікації може виступати інтенціональний чинник. У діалогічному дискурсі об'єктивується результат взаємодії партнерів. Залежно від соціальної сфери ступінь жорсткості організації мовленнєвих зразків є різною. Так, виробничо-інституційній сфері дискусії відповідає спір у професійно-орієнтованій сфері. Причому ці поняття охоплюють більше динамічну сторону мовленнєвого обміну в діалогічному дискурсі, ніж його субстанціональну структуру [446, с. 47]. Інші критерії орієнтовані на поверхневі елементи в діалозі: тема, дистанція між партнерами, характер протікання обміну репліками. Однак, глибинні утворення – потреба вступу в діалог, вони можуть складати висхідний критерій розмежування різних класів мовленнєвої взаємодії з професійною метою. У діалозі такого роду потреба виступає у вигляді макроінтенцій, у яких синтезується соціальна або професійна активність суб'єктів. Макроінтенції виступають у діалозі чимось таким, що об'єктивується і виводиться з соціально-професійних мотивів. У діяльнісному підході «аналіз структури діяльності суб'єкта може починатися з того моменту, коли з числа актуальних потреб виділяється домінуюча [107, с. 64]». Для нашого дослідження важливою є домінуюча професійна потреба. На підставі вже відомих уявлень про мотиви діяльності людини [22; 196; 319, 484; 516] можна виділити різні класи соціальних мотивів.

Потреба в діалозі подана *експресивною* макроінтенцією. Сутність її полягає в опредмечуванні причин дискомфорту особистості й пошуку підтримки і співчуття у партнера за спілкуванням, а також підтримуванні контакту посередництвом розваги партнера. Діалоги такого типу утворюють тип діалогічного дискурсу, що характеризується *особистісно-орієнтованою* тематикою, за нашим припущенням, професійного плану, *експресивним типом мовленнєвих дій* (радості, співчуття, розчарування тощо) і контактним типом мовленнєвих дій (погодження, сумніву, відмови, звертання тощо) [446, с. 47].

Пізнавальна потреба реалізується в *евристичній* макроінтенції, що в діалогічному дискурсі опредмечується через питальні ілюкції. Такого

роду мовне спілкування можна визначити як *діалог-інтерв'ю*. Головною ознакою такого діалогу є наявність розриву в інформації між партнерами. Цей тип дискурсу може містити комплексні зразки дій (розповідь, пояснення, міркування, опис, аргументація). Евристична макроінтенція може реалізовуватися не через власний зразок дискурсу, а побіжно, коли один партнер хоче узнати більше про іншого партнера, не даючи зрозуміти це іншому партнерові. У такому випадку часто звертаються до *інтерпретаційного* діалогу [446, с. 50].

Через такий тип діалогу реалізується *координативна* макроінтенція, яка відбиває потребу суб'єкта в ідентифікації і виділенні його в соціумі, здійснюється обмін інтерпретаціями суб'єктів, що може відбуватися у формі дискусії з дотриманням принципу кооперації або в формі спору з порушенням цього принципу. Інтерпретаційний тип діалогу має місце як в комунікації, орієнтованій на ставлення, у результаті якого підтримуються або згортаються стосунки між партнерами, так і в предметній комунікації, у результаті якої формується спільна понятійна база для здійснення спільної професійної діяльності.

Потреба в нормуванні діяльності фіксується в *регулятивній макроінтенції*, яка лежить в основі інструментального типу діалогічного дискурсу. У виробничо-інструментальній сфері це отримання завдання або наказу, інструкції тощо. Як правило, в ілюктивний склад такого типу діалогу за фахом входять інтенції з різним ступенем імперативності.

Як різновид інструментального типу діалогу можна розглядати діалоги, де інтенція має м'яку ступінь імперативності, яка реалізується через посередництво стратегій переконання партнера у чомусь. Жорстка імперативність спирається на стратегію заборони, що зумовлює часто конфліктний різновид *інтерперсональної* модальності діалогу [451, с. 89-94], особливо з професійних питань.

Оскільки спілкування людей має поліфункціональний характер, то в одному діалогічному дискурсі можуть реалізовуватися декілька макроінтенцій, тобто маємо справу з комплексним діалогічним дискурсом, що є виключно важливим у професійному спілкуванні. Якщо ми можемо говорити про формування професійного мовлення у студентів – майбутніх фахівців, то в реальній комунікації в діалогічному дискурсі взаємодіють декілька зразків діалогу.

Для професійного спілкування найтипівішим є, на нашу думку, поєднання діалогу-інтерв'ю з інструментальним типом діалогічного дискурсу. У стратегічних цілях комунікант може маніпулювати зразками діалогу, наприклад, використовувати інтерпретаційний діалог для досягнення своєї мети. Це буде залежати від психологічних рис мовної особистості, дискурсивних здібностей особистості, ситуації професійного спілкування.

Отже, у відриві від особистості не можна розглядати способи організації дискурсу, бо саме поняття спосіб пропонує екстеріоризацію внутрішніх здібностей особистості на результати і сферу її діяльності, у нашому випадку на професійний дискурс.

1.3.2. Професійний дискурс і мовна особистість студента-нефілолога

Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організовувати професійний дискурс, тобто дискурсними здібностями особистості фахівця, є взаємозумовленим. Якщо за вихідне взяти дискурсні здібності особистості, то з деякою часткою впевненості можна прогнозувати породження особистістю певного дискурсу за професійним спрямуванням. У свою чергу, спосіб організації конкретного дискурсу дозволяє передбачити певні здібності особистості, що реалізуються в професійному дискурсі.

Особистість, яка володіє сукупністю дискурсних здібностей на рівні всіх «фаз інтелектуального акту» (О.Леонтьєв), а саме: орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування плану дії у мовленнєві формі, контролю і коректування (в міру необхідності) мовленнєвих дій [243, с. 226-228], можна вважати *мовною особистістю* [184, с. 38, с. 243]. Тобто такою особистістю, що може досконало здійснювати за допомогою різних видів мовлення (внутрішнього і зовнішнього, усного і писемного, продуктивного і рецептивного) спілкування шляхом організації дискурсу, зокрема професійного.

У сучасній науковій парадигмі *особистість* постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю вербальної поведінки (В.Богданов, Ю.Ваозонін, І.Зайцева), а з іншого, як “власник” неповторної концептуальної мовної особистості (Ю.Караулов), у якій структура мовної особистості постає як єдність лексику, тезаурусу та прагматикону, що започаткувало когнітивно-комунікативні дослідження мовних особистостей (М.Ситнікова, І.Шевченко, А.Юнаківська).

Поняття мовної особистості різні автори (О.Залевська, Ю.Караулов, В.Нерознак, Л.Крисін, Л.Паламар, Т.Симоненко, О.Шахнарович) трактують по-різному, але оптимальним визначенням можна вважати таке формулювання: «Це сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих творів, тобто текстів, які розрізняються за ступенем структурно-мовної складності, глибини і точності відображення дійсності, певною цілеспрямованістю [459, с.168]».

У цьому визначенні поєднано здібності людини з особливостями текстів, що вона сама створює, тобто формування і розвиток мовної особистості зумовлено загальнопсихологічними ознаками людини, впливом позалінгвістичних чинників та метакогнітивним підходом до віддзеркалення дійсності. Поняття мовної особистості пов'язане також із роботами Л.Вайсберга, В.Виноградова, Ф. де Соссюра, які вважали, що за кожним текстом приховується певна мовна система [175; 438, 439]. Ю.Караулов вносить уточнення в цю тезу: «за кожним текстом стоїть мовна особистість [184, с.3]», тобто в центрі уваги опиняється як мовець, так і слухач (адресант і адресат).

До комунікативних параметрів мовної особистості належать також комунікативні тактики та стратегії, що зумовлюється потребами мовної

особистості в самовираженні й самоствердженні. Індивідуальні тактики і стратегії професійного дискурсу та комунікативний підхід, у якому стратегії є організаційним засобом комунікації (Р.Стенберг, Д.Міллер, О.Залевська, О.Іссерс, С.Лебединський, О.Любашенко, Н.Формановська), скеровані на досягнення необхідного впливу на конкретного адресата дискурсу.

Поняття «мовна особистість», уведене академіком В.Виноградовим, нині активно досліджується у працях багатьох учених (Ф.Бацевич, Г.Богин, Ю.Караулов, І.Халєєва). І.Зимня вважає, що індивідуалізована свідомість є інтерналізована у своїй аксіологічній сутності і сформована (присвоєна) у своїй мовній формі суспільна свідомість мовного колективу, мовної спільноти [163].

Це таке співвідношення когнітивної і мовної свідомості, де остання є вербально оформлене віддзеркалення дійсності. Саме в такому розумінні мовна свідомість – це форма існування людини розумної, яка спілкується, зокрема у професійній діяльності, людини як соціальної істоти, як особистості. У цьому плані, на думку психологів, можна говорити про мовну особистість, яка, за Ю.Карауловим, містить у собі *вербально-семантичний, когнітивний і прагматичний рівні* [184]. Одиниці когнітивного рівня складаються в більш або менш систематизовану «картину світу», що відтворює систему цінностей та рівень розвитку дискурсивного мислення певної мовної особистості.

Типологія становлення мовної особистості за ступенем розвитку дискурсивного мислення належить Г.Богіну [49; 50], який виділяє 5 рівнів володіння рідною мовою: 1) рівень правильності – 6-7 років; 2) рівень швидкості або інтеріоризації – 10-11 років; 3) рівень насиченості – 15-16 років. Наступні два рівні, на думку автора, визначаються не віком, а культурою спілкування: 4) адекватний вибір; 5) адекватний синтез.

Не тільки вік, але й рівень освіти, знання інших мов, окрім рідної, володіння професійним мовленням є чинники подальшого, вищого розвитку й удосконалення мовної особистості. Мовну особистість як фахівця ми характеризуємо з позицій мовної свідомості й мовленнєвої поведінки за фахом, тобто з позицій лінгвістичної концептології і теорії дискурсу. Мовна особистість опредмечується в мовленнєвій професійній діяльності, тобто в процесах говоріння (слухання) і письма (читання).

На думку О.Залевської, *мовленнєва діяльність і мовленнєва організація людини* тісно взаємопов'язані, але все ж таки можуть бути протиставлені як явище і сутність, причому трояка модель мовних явищ – *мовленнєва діяльність, мовна система, мовний матеріал* – закономірно розуміються як чотиричленне утворення [151, с.30].

Таким чином, ми розглядаємо мовну особистість як цілісний концепт, зумовлений взаємопов'язаними складовими з позицій мовної свідомості і мовленнєвої професійної діяльності.

На формування мовної особистості впливають чинники як *об'єктивні*, незалежні від особи мовця, так і *суб'єктивні*.

До *об'єктивних чинників* належать:

– стан самої мови, її унормованість і наступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже,

придатність мови як мовної картини особистості і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;

- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;

- традиція суспільного використання мови;

- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій (професійній), побутовій та ін.

До *суб'єктивних чинників*, що впливають на формування мовної особистості, відносимо:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;

- внутрішню готовність мовця до мовної освіти, мовне виховання й досконале оволодіння мовою;

- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість;

- розуміння мовних обов'язків громадянина та їх виконання;

- активне ставлення до мови, належний рівень мовленнєвої культури [491, с.32-33]. Зазначимо, що мовна особистість у процесі становлення і розвитку проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень *мовної культури* [278, с.10], це рівні:

1) мовної правильності, що досягається завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення тощо. Рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, вміння будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними;

2) інтеріоризації (лат. interior – внутрішній), на якому виявляються вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, полілог; опис, розповідь, міркування), певними стилями (рівень виразності і комунікативної достатності);

3) насиченості мовою, що характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів, володіння жанрами і стилями, текстотворенням;

4) адекватного вибору як рівень комунікативної досконалості, що передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, а також визначає точну мовну реакцію;

5) володіння фаховою метамовою: володіння терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами;

6) мовного іміджу соціальних ролей: політика, державного працівника, керівника, вченого – етичними й естетичними манерами живого мовлення. Два останні рівні є найвищими рівнями формування мовної особистості й мовної культури.

Отже, «культура мови – це сфера взаємодії мови і культури, мови і позамовної дійсності, вживання мови відповідно до вимог національної культури і ситуацій спілкування [278, с.11]».

Зауважимо, що мовна особистість фахівця і культура мови, на нашу думку, є нерозривними. Навчаючись у вищому закладі освіти, студент переорієнтовується на адекватний обраному фахові вибір засобів спілкування, формується професійна мовна особистість.

Доречно ще раз нагадати про те, що те, яким чином і якою мірою особистість реалізує свій потенціал професійних дискурсних здібностей, багато в чому залежить від умов комунікативної обстановки, властивостей і ставлення особистості, і про конкретну мовну особистість можна говорити лише у випадку реалізацій у конкретному дискурсі її конкретних дискурсних здібностей за професійним спілкуванням.

Особистість як «культурно-емерджентна сутність» (за Дж.Марголіс) [230, с.103] має сукупність тих якостей, що визначають її мовленнєву поведінку в різних ситуаціях професійного спілкування. Тому завдання описання структури дискурсивної діяльності і, відповідно, моделювання типу мовної особистості а ргіогі потребує розгляду цих явищ у контексті культури, у ракурсі виявлення їх специфічних, зокрема професійних і мовних, компонентів.

Таким чином, треба говорити про існування *професійного дискурсу* як дискурсивну діяльність мовної особистості у професійних ситуаціях спілкування.

Мовленнєва діяльність і професійний дискурс у нашому розумінні розглядається як сутність і явище. Мовленнєва діяльність – поле (континуум) мовленнєвої активності безкінечної кількості конкретних мовних особистостей.

Дискурс за професійними ознаками конкретної мовної особистості в цьому випадку є точкою (в просторі) континууму мовленнєвої діяльності. Відстань між точками – професійними дискурсами конкретних мовних особистостей прагне до нуля, що віддзеркалює взаємодіючий і взаємозалежний характер мовленнєвого спілкування комунікантів.

Простір професійного дискурсу є точкою в безмежному континуумі мовленнєвої діяльності, сам по собі обмежено і внутрішньо поділений. Він складається з одиниць мовленнєвої діяльності різного комунікативного статусу, мовленнєво-мисленнєвих сил із різними векторами і спрямованістю на адресата/адресанта дискурсу (фахівців). Розуміння дискурсу як ієрархічно сконструйованої структури, що складається з деяких рівнів, було покладено в основу типології мовних особистостей *трирівневої* репрезентації дискурсу.

Виділяють такі три рівні репрезентації дискурсу: *формально-семіотичний*, *когнітивно-інтерпретований* і *соціально-інтерактивний* [451; 452]. Ю.Караулов подає типологію дискурсу в іншій термінології – *вербально-семантичний* /нульовий/, *тезаурусний* /перший/, *мотиваційно-прагматичний* /другий/ [184, с.60-61].

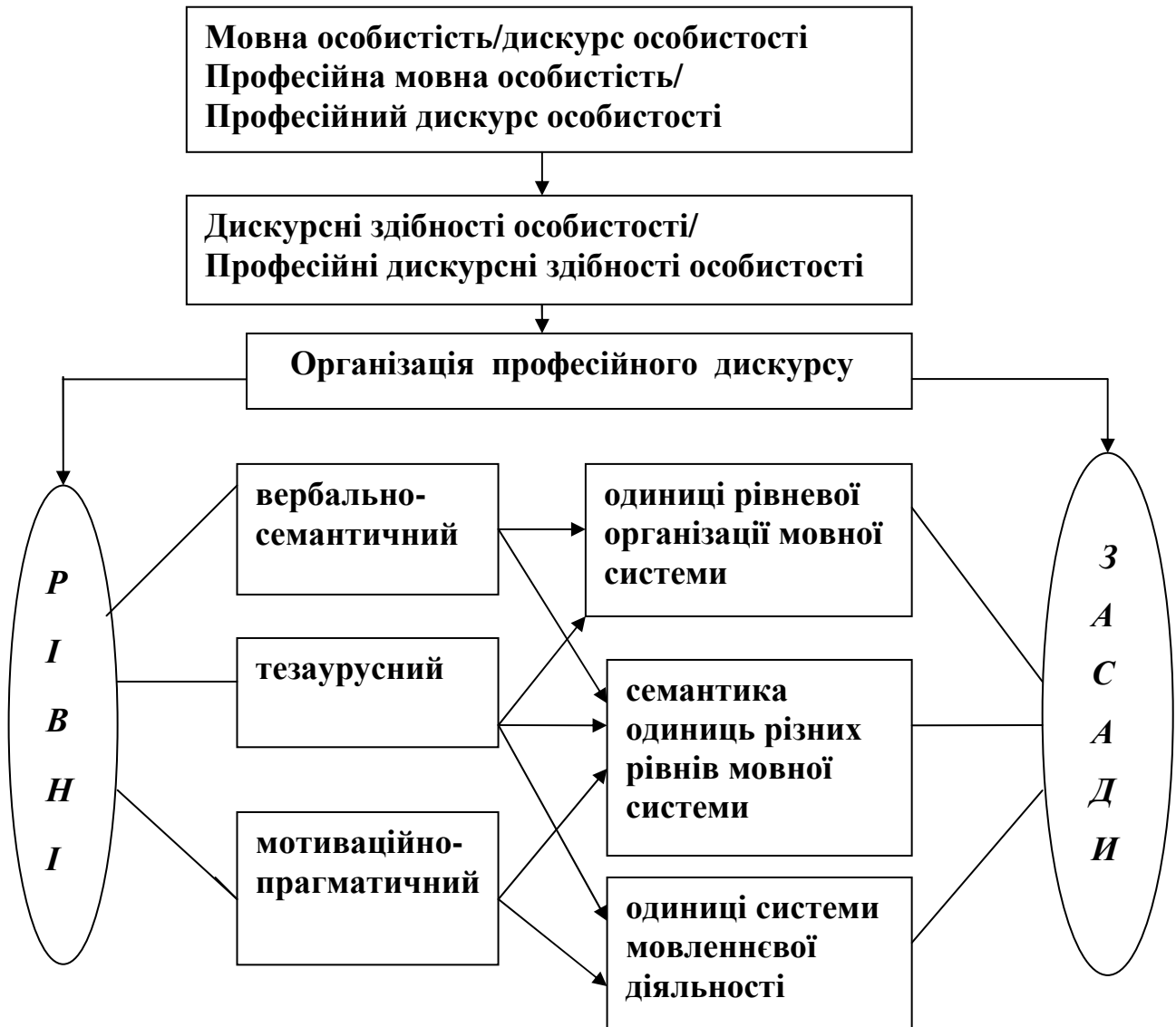
Кожний із рівнів на етапі породження дискурсу характеризують мовну особистість і в термінах «готовностей» реалізувати ті або інші дискурсні здібності [184, с. 60-62], а на рівні перцепції – реалізованих дискурсних

здібностей особистості, ми будемо говорити про *професійні дискурсні здібності особистості*.

Мовну особистість у зв'язку з дискурсом особистості представлено за схемою 1.2. (подана за типологією Ю.Караулова).

Схема 1.2.

Структура дискурсу мовної особистості фахівця



Наведена схема не є вичерпною, вона умовна й робоча в тому сенсі, що наочно зображує можливий підхід до типології мовних особистостей з урахуванням трьох рівнів організації професійного дискурсу.

Професійні дискурсні здібності особистості фахівця, що реалізуються на *вербально-семантичному рівні*, містять у собі основні дії і операції семантичної діяльності. Професійні дискурсні здібності *тезаурусного рівня* відповідають за адекватне відбиття в дискурсі фрагментів реального або мислимого чи можливого світу. Професійні дискурсні здібності *мотиваційно-прагматичного рівня* орієнтовані на

доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей, наразі (це є виключно важливим) й професійному спілкуванні.

Цілком очевидно, що кожний із рівнів по-своєму репрезентує мовну особистість, але в її характеристиці як цілісного суб'єкта професійного дискурсу вони знаходяться у відношеннях доповненості. Для типології мовних особистостей необхідно всередині кожного рівня визначити дискурсивні релевантні засади, за допомогою яких і будуть виявлятися типові риси мовленнєвої поведінки особистості.

Отже, дискурс – це поле, середовище, у якому співіснують різні «системи знань»; ці знання актуалізуються «посередництвом висловлювань і мовленнєвих актів», при цьому «висловлювання є єдиною можливою галуззю існування» мовленнєвого акту, «одночасно оформлюючи й визначаючи мовленнєвий акт посередництвом пропозиційного змісту». Дискурс реальний, він є актуальним спілкуванням, виникає в процесі взаємодії індивідів, у процесі обміну і перероблення інформації, необхідної для адаптації до нових умов життя, звідси впливає, що він містить у собі культурний і професійний (обмін досвідом), соціальний, прагматичний, когнітивний (пов'язаний із «передачею знань або запитом про знання») компоненти.

Антропологічна дослідницька парадигма, яка стала актуальною в багатьох науках, особливу роль відводить вивченню мовця – «людини, яка говорить», – тому що вербальна семіотизація будь-якого простору – соціокультурного, професійного, політичного, релігійного тощо – детермінована взаємодією суб'єктів і сама визначає відповідні інтеракційні процеси. «Я те, що я кажу» екзистенціалістів стало свого роду ініціальним постулатом багатьох підходів, орієнтованих на досягнення нових знань про «механізми» й складові оптимальної комунікації як основи успішного полілогу етносів і соціумів у глобалізованому світі. Інтерес до вивчення дискурсів, без сумніву, пов'язаний із прагненням пізнати ментальну і лінгвоетнічну зумовленість комунікативних програм на основі аналізу значних текстових масивів – корпусів підібраних за просторовими, часовими, функціональними (професійно-орієнтованими) параметрами.

Разом із цим нині новий ракурс отримали дослідження дискурсів великих мислителів, учених, дослідників, письменників, політиків, громадських діячів. Аналіз текстів як вербальних маніфестів особистісних смислів, які формують свідомість епох і народів, змінюють будову світу, є спробою зрозуміти витоки когніцій, креативів, емоцій і інтенцій у певному соціокультурному просторі, причину визнання в дискурсі певної особистості «ключа» до розуміння тієї етносоціальної, професійно-орієнтованої спільноти, яку вона презентує.

Поняття “професійна мовнокомунікативна компетенція” щодо поняття “комунікативна компетенція” є вужчим, оскільки критерії професійної діяльності (зокрема студента технічної або юридичної спеціальності) зумовлюють наявність у адресанта мовлення (фахівця-

нефілолога) низки комунікативних умінь, що можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності.

Спробуємо впорядкувати власне визначення поняття **“професійна мовнокомунікативна компетенція”** студента нефілологічної спеціальності. Це наявність *професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, професійно-орієнтовані тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування.*

Зауважимо, що необхідний рівень професійної українськомовної комунікативної компетенції студента-нефілолога передбачає наявність у нього таких умінь:

1. Комунікативні вміння:

а) установити контакт зі співрозмовником; б) підтримувати спілкування; в) добирати мовні засоби за певних умов спілкування у різних стилях та жанрах; г) уміння зацікавити співрозмовника у процесі опанування навчального предмета; г) уміння переконувати мовними засобами, залучувати співбесідника на свій бік.

2. Професійно-комунікативні вміння:

а) знання фахової (виробничої) термінології; б) здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, що уможливлюють реалізацію імпресивної та волюнтативної функції мови: наказувати, переконувати, привертати увагу співрозмовника до питань, актуальних на певний момент для одного з них; в) уміння редагувати власне та чуже мовлення; г) уміння аналізувати змістовну правильність мовлення; г) уміння здійснювати різні види аналізу текстів науково-навчального та виробничо-технічного підстилів наукового стилю; д) нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фатичними жанрами мовлення.

Ефективність спілкування адресанта (лектора, оратора, промовця) з адресатом (учнями, студентами, тими, хто здобуває знання та є потенційним сприймачем інформації), за словами Л.І. Мацько, залежить від вивчення адресата, а саме його:

- соціально-демографічних ознак (стать, вік, освіта, професія, належність до соціальних верств);
- суспільно-психологічних ознак (потреби, мотиви поведінки, ставлення до промовця і предмета мовлення та рівень розуміння того, про що йдеться);
- індивідуально-особистісних ознак (тип нервової системи, особливості мислення, темпераменту, характер, емоційно-вольова сфера тощо) [279, с.94].

Потреби суспільства в чітко спланованому, цілеспрямованому формуванні професійної особистості фахівців, що зумовлено їхнім

досконалим професійним мисленням і мовленням, має здійснюватися з урахуванням соціальних особливостей та історико-культурних традицій українського суспільства, вікових особливостей, інтересів і прагнень студентів; професійної спрямованості, специфіки професійно-технічної (нефілологічної) вищої освіти – визначили необхідність у підготовці працівників, які були б здатні, здійснюючи високопрофесійну діяльність у сфері виробництва, науки, культури, суспільної діяльності тощо досконало спілкуватися українською мовою як державною. Такий підхід зумовлений розвитком, особливо останнім часом, теорії комунікації, лінгвістики тексту, теорії мовленнєвої діяльності й затвердженого комунікативно-діяльнісного (О.Леонтьєв, І.Зимня) і комунікативно-когнітивного (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентилюк) підходів у методиці викладання української мови, що передбачає навчання української мови в процесі професійного мовленнєвого спілкування.

1.3.3. Складові мовної картини світу майбутнього фахівця

Аналіз соціальних функцій мови, мовленнєвих дій і комунікативних ситуацій дозволяє побачити і проаналізувати механізм використання мови як засобу спілкування, а реальна обмеженість їх у спілкуванні певних груп людей за фаховою специфікою дає можливість вирішити найголовніше завдання – визначити змістовні, кількісні й процесуально-результативні параметри поняття *«володіння українською мовою як засобом професійного спілкування»*.

Це поняття взаємопов'язане зі складовими професійної мовної картини світу майбутніх фахівців. Очевидно, що в складній глобальній мовній картині світу можна виділити більш часткові картини, кожна з яких відрізняється мовною своєрідністю. Це повною мірою стосується й такої часткової картини світу як професійна мовна картина світу. Тому описання кожної такої конкретної професійної мовної картини світу як системи передбачає аналіз складових елементів цієї системи, описання існуючих між ними взаємозв'язків, виявлення особливостей когнітивно-комунікативної структури відповідних спеціальних текстів і, як наслідок, визначення необхідного і достатнього набору умінь і навичок, що дозволяють індивіду спілкуватися у певному професійному середовищі.

Функціональними різновидами сучасних національних мов є так звані фахові мови. Вони обслуговують спеціальні сфери наукових знань і діяльності людини та характеризуються певними специфічними особливостями лексики, синтаксису, словотворення порівняно з літературною і розмовною мовою, публіцистикою тощо. Л.Гофман визначає фахову мову як *«сукупність усіх мовних засобів, які використовуються у фахово-обмеженій сфері комунікації для досягнення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері»*[192, с.77].

Науковці Т.Кияк [189], Д.Лотте [261], Л.Мацько [278], Г.Онуфрієнко [328], Т.Панько [340], В.Сухопар [454] визначають такі

головні особливості фахових мов. По-перше, вони характеризуються специфічним словниковим складом – певним набором та частотністю використання загальномовних засобів і термінів як показником фахової належності. Проте межі між фаховою і загальноповживаною мовами нечіткі. Часто лексичні одиниці переходять з однієї системи в іншу. По-друге, фахові мови впорядковані як горизонтально, оскільки утворюють терміносистеми, так і вертикально, відповідно до комунікативних вимог (науково-теоретичний, фахово-практичний та позафаховий шар). По-третє, оскільки будь-яка сфера науки і техніки знаходиться в постійному розвитку і дає таким чином поштовх до виникнення нових термінів та професіоналізмів, фахові мови є відкритими, динамічними системами, які постійно розвиваються. По-четверте, поряд із вербальними елементами, вони характеризуються високим вмістом позавербальних засобів (символів, аббревіатур, діаграм, схем) [198, с.297, с. 340].

Слід також додати, що лексичні одиниці виявляють свої властивості у фахових мовах дещо по-іншому, ніж у літературній загальнонаціональній мові: своєрідно реалізується номінативність, звужується прагматичний аспект значення, спостерігається прагнення до конкретики, асиметрія функцій та зміна сполучуваності [106, с.77].

Зрозуміло, що елементами професійної мовної картини світу є лексичні одиниці, що використовуються для спілкування в конкретній галузі. Усі ці лексичні одиниці можна поділити на дві групи: 1) власне **терміни** проблемної галузі, яка вивчається, – спеціальні лексичні одиниці професійного спілкування, що можуть бути подані як одним словом, так і словосполученням; 2) **загальнонаукова лексика** або **терміни наукового мовлення** – так ми будемо називати слова і стандартні словосполучення загальнонаукового стилю.

Сучасні науки і виробництва майже щоденно видають величезну кількість термінологічних найменувань, де виділення певних понять і зв'язків є справою учених-фахівців. На лінгвістів падає класифікація термінологічної лексики, зіставлення виділених груп і обґрунтування деяких методичних висновків.

У ході прогресивного розвитку науки й техніки, у результаті нових явищ, розробки нових понять, створення нових приладів, апаратів й здійснення нових виробничих процесів швидко виникають нові терміни для їх визначення. При цьому в науково-технічній термінології відбиваються зростаюча диференціація і спеціалізація у процесі розвитку науки й техніки, що веде до утворення нових термінологій. Це знаходить своє виявлення у словниках. Велика швидкість розвитку і змінення науково-технічної термінології дає можливість виявити загальнонаукові закономірності, трудно розрізнені і менш помітні у загальнонародній лексиці через меншу швидкість її розвитку. Правильна побудована термінологія потрібна для навчального процесу, видання науково-технічної літератури, документації, стандартизації. Під впливом термінів було закладено основи термінологічних робіт в Україні.

Постійно приділяв велику увагу термінології В.Виноградов [83, с.6-7], який підкреслював важливість і нагальну потребу теоретичних досліджень у галузі термінології і нерозробленість теоретичних питань. Різні аспекти термінології відображені в працях багатьох лінгвістів: Є.Бокарева, Н.Баскакова, О.Ахманової, В.Даніленко, Л.Кутіної, Т.Канделаки, К.Левковської, І.Огієнка, С.Ожегова, Т.Панько, О.Реформатського, Н.Соколова, Є.Толікіної й ін. Численні вітчизняні й зарубіжні дослідження з термінології дозволяють сказати, що аспект вивчення термінологічної лексики ще не вичерпав своєї проблематики. Багато науковців дають описання термінології як підсистеми загальнолітературної мови через призму лексико-семантичних і граматичних категорій і процесів загальнолітературної мови.

Глибокий аналіз типових недоліків термінології, особливості синонімії і багатозначності термінів і їх складових елементів, був проведений свого часу Д.Лотте [261]. Мотивованими вимогами, яким має задовольняти термін, є стислість, точність, однозначність, систематичність, стилістична нейтральність. Принципово важливим положенням, що висунуте на перший план у всіх працях Д.Лотте з цього питання і розповсюджується на всю термінологію, є положення про термін як член термінологічної системи. Саме такий підхід до терміна й розгляд термінології як системи взаємопов'язаних термінів, системи понять певної галузі знань, а не як випадкової сукупності слів, має важливе значення. Це дає можливість правильно будувати, відбирати і рекомендувати терміни, а також формувати визначення, що виражають істотні ознаки понять. Отже, терміни – члени загальної лексичної системи сучасної української літературної мови, до якої вони входять у складі конкретної терміносистеми. Терміни функціонують у підсистемі загальнолітературної мови – мови науки та техніки [332, с.69].

На думку А.Коваль, терміни – це слова в особливій функції, саме через цю особливу функцію термін набуває великої точності значення, «чистоти», позбавлений образних, експресивних, суб'єктно-оцінних відтінків значення [197, с.126-128]. Дехто з науковців вважає, що «термін – це слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття з певної галузі, науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя. Специфіка термінів у тому, що вони однозначні в межах однієї терміносистеми, не зв'язані з контекстом і стилістично нейтральні, мають спеціальне значення, що виражає й формує професійне поняття й уживається у процесі пізнання й засвоєння наукових об'єктів і відношень між ними [332, с.59]».

У короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів зазначається, що термінологія – це 1) система термінів певної галузі науки, виробництва, мистецтва, політики тощо; 2) розділ лексикології, що вивчає терміни [138, с.183]. Лінгвістична термінологія містить:

1) власне терміни, тобто слова, які взагалі не вживаються у мові-об'єкті, або набувають із мови-об'єкта при запозиченні особливого значення;

2) своєрідне поєднання слів та їх еквівалентів, що призводить до утворення складових термінів, які входять до лінгвістичної термінології повноправно з оформленими цілісно одиницями.

Отже, під терміном розуміють слово або словосполучення, пов'язане з поняттям, яке належить до певної галузі науки і техніки (термін (лат. *terminus* – рубіж, межа) – слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо [278, с.352]). Іноді загальноживані слова стають термінами у зв'язку з особливим характером їх уживання в контексті наукового твору. Сутність терміна визначимо на основі концепції функціональної природи термінів: термін – це не особливий тип лексичної одиниці, а функція, тип уживання лексичної одиниці [387, с.15].

Виділимо такі найважливіші особливості терміна: тенденція до однозначності; точність семантики; стилістична нейтральність та відсутність експресивності; номінативність; наявність визначення; системність. Таким чином, у науково-технічній літературі терміни часто переважають над загальнолітературною лексикою. Ці слова і словосполучення наукової і науково-технічної мови вживаються для вираження спеціальних понять і позначають спеціальні предмети. Відомо, що неодмінною складовою будь-якого науково-популярного тексту, що визначає його приналежність до тієї чи іншої галузі знання є терміни, здатні точно й однозначно виражати спеціальні поняття.

У процесі вивчення науково-популярної літератури [294] відмічено вживання термінів навіть у тих текстах, що призначалися для вельми далекого від цієї галузі читача. У разі підвищення рівня спеціальної підготовленості читача-адресата науково-популярних текстів викладання все більше насичується термінами. Словниковий запас визначається, як констатує Н.Бондаренко, «у вимірі як кількісного збільшення, так і якісних змін, що виражаються у розширенні обсягу понять, уточненні значень слів, засвоєнні значень уже відомих понять [58, с.9]». Терміни загально визнано однією з головних лексичних груп мов науки, складають специфіку цього функціонального різновиду, відрізняють наукову сферу спілкування від інших сфер функціонування загальнолітературної мови. Їх наявність, на думку Л.Булаховського, необхідна умова для мови науки, техніки і виробництва взагалі, для організованого права і пов'язаного з ним судовиробництва і т.д.) [64, с.236]. Термінологія – це властивість науки, техніки політики, тобто сфер інтелектуально організованої соціальної дійсності, зауважував О.Реформатський [387, с.80].

Ми розуміємо термінологію як упорядковану сукупність термінів певної мови або окремої галузі знань, пов'язаних один з одним на понятійному, лексико-семантичному, словотвірному та граматичному

рівнях, і розглядаємо її як органічну складову лексичної системи мови, що належить до специфічного функціонального стилю (наукового). Терміни складають диференційно значущий компонент мови науки. Своїм значенням і вживанням терміни звичайно суворо прикріплені до певної галузі знань. У всякому скільки-небудь точному дослідженні, яким би не був його предмет, необхідно триматися суворо визначеної термінології [360, с.3]. Говорячи про ознаки й особливості наукового стилю, багато вчених (П.Гальперин, Е.Ризель, О.Реформатський, Р.Будагов та ін.) виділяють як провідну ознаку саме термінологію, підкреслюючи, що її присутність зумовлена, як правило, зовнішніми тематичними причинами, що лексичні засоби взагалі, а терміни особливо, дуже тісно пов'язані зі сферою діяльності, яку вони обслуговують. Отже, термінологія складає одну з головних груп мовного складу будь-якого наукового викладення [480, с.33].

Звичайно, кожна окрема галузь науки має справу з особливим, доволі суворо визначеним предметом, тому лексичний склад наукового мовлення, пов'язаний з окремою галуззю науки, являє собою "відносно замкнену систему". Лексичний склад наукового мовлення, що обслуговує дану галузь науки, складається зі слів із предметним значенням назв (наприклад: для спеціальності „електричний транспорт” [92; 110] – *мастильник, осаджувач, струмоприймач, шумогасник, рухомий склад, загасання дуги, знакозмінне навантаження, запірна напруга тиристора, двигун змінного струму, поштовх навантаження, тягово-зчіпний пристрій* тощо) і термінів понять, якими оперує ця наука (*ковзання, гальмування, тертя, підживлення, травлення (попускання), згоряння, коливання, шабрування* тощо). О.Реформатський називав ці слова-поняття „номенклатурою” [388].

Під час вивчення лексики (термінології) наукового і професійного мовлення ми особливу увагу приділяли термінологічним сполученням. Під ними звичайно розуміються лексико-граматичні єдності усередині речення, що складаються не менш ніж із двох повнозначних слів. Більшість термінологічних сполучень будуються за моделлю: 1) прикметник (дієприкметник) + іменник (*ланцюгова реакція, утримувальний момент, питома вага, лужний розчин, ймовірнісна сітка, газоутворювальна речовина, швидкотвердний бетон, поверхневий тиск, гратчаста ферма, колінчастий вал, сковзавий насад* тощо); 2) іменник + іменник у родовому відмінку (*точка розгалуження, одиниця водокористування, дислокація нахилу, вістря надрізу, динаміка системи, дифузія домішок, поле напруги, коефіцієнт тепломісткості, нагромадження пошкод* тощо) і більш складне (*коефіцієнт корисної дії, вектор дотичної напруги, розрахунок на основі допускних навантажень, умова досягнення граничного стану, місце стабільного розростання тріщини, енергія просунення вістря тріщини, епюра кутів закручування, механіка zdeформованого твердого тіла* тощо). У цих сполученнях звичайно залежне слово уточнює, конкретизує значення, яке виражене головним словом. Термінологічні сполучення дуже

близькі до фразеології наукового стилю, складають одну з її частин, хоча фразеологічні сполучення, характерні для наукового мовлення, є дещо іншою синтаксичною конструкцією.

Фразеологічні зрощення й ідеоматичні єдності, що вживаються в науковому й професійному мовленні, завжди однозначні, мають суворо окреслені межі значення, позбавлені емоційного забарвлення, властиві фразеології літературного мовлення (розмовної і книжної). Частіше за все фразеологічні сполучення є поєднанням дієслово + іменник у непрямому відмінку, тобто дієслівно-іменні сполуки типу *застосувати формулу, з'ясувати сутність, розрахувати витрати води, обчислити силу струму, розрахувати відстань, визначити площу, збільшити потужність, призупинити зсув, зменшити напругу, знайти рівнодіючу силу* тощо. Спеціальна термінологія, що є певною галуззю лексики, закріплюється не тільки за науковим стилем у цілому, але навіть і за мовою окремої наукової дисципліни. Можна виділити спеціальну математичну, хімічну, фізичну, будівельну, електротехнічну та ін. лексики. Поряд із вузькоспеціальною термінологією існує значна кількість термінів, не закріплених за певною наукою, у зв'язку з тим що вони складають предмет вивчення багатьох наук, тобто так званий шар загальнонаукової лексики. Це ціла низка дієслів (*припустити, виявити, визначити, усунути, допустити, довести...*), іменників (*властивість, обґрунтування, сутність, закономірність, явище, якість, наявність, послідовність...*), прикметників (*подібний, безперечний (беззаперечний), необхідний, поглиблений, тотожний, ймовірний...*), прийменників (*внаслідок (унаслідок), всупереч (усупереч), окрім, згідно з, завдяки, за допомогою (шляхом), відповідно до, щодо, у відношенні до*), сполучників (*отже, оскільки, через те що, у міру того як, подібно до того як...*). Ці слова створюють специфіку книжно-наукової побудови речення, є найважливішими синтаксичними елементами наукового мовлення.

Отже, у процесі вирішення конкретних комунікативних завдань, що входять до обов'язкового переліку для досягнення рівня «*професійно-орієнтованого володіння українською мовою*», студент має вміти вербальною формою, повним обсягом і відповідно до законів і норм української мови, реалізувати такі типи і види мовленнєвих інтенцій і комунікативних програм, що відносяться до навчально-професійної сфери спілкування:

- * адекватно сприймати необхідну навчально-професійну інформацію письмових і усних текстів із наступним їх переробленням і викладенням в усній і писемній формі, брати участь у комунікації навчально-професійного і навчально-наукового характеру;

- * установлювати контакт зі співрозмовником із професійно визначених питань, адекватно реагувати на його висловлювання, задавати уточнюючі питання, перепитувати, звертатися із проханням пояснити щось або повторити щось ще раз, доповнювати, конкретизувати, узагальнювати, корегувати інформацію, що сприймається;

* давати оцінку отриманій інформації, висловлювати згоду/незгоду з точкою зору автора, наводити контраргументи, викладати свою точку зору, роз'яснювати, уточнювати, конкретизувати окремі положення свого висловлювання;

* запитувати інформацію про думку співрозмовника з приводу того чи іншого факту, про його оцінку явищ і подій;

* висловлювати зацікавленість, сумніви, упевненість у необхідності обговорення тієї чи іншої професійної проблеми, висловлювати розуміння/нерозуміння мотивів мовленнєвої поведінки співрозмовника;

* спиратися на аргументи опонентів або відштовхуватися від них, наводити свої аргументи і докази й обґрунтовувати їх;

* підбивати підсумки наукових дискусій, робити висновки;

* створювати письмові мовленнєві твори різних жанрів: план, конспект, анотація, реферати різних типів, рецензія, курсова і дипломна роботи, доповідь (стисла і розгорнута), наукове повідомлення.

Участь у професійно-орієнтованому спілкуванні передбачає реалізацію простих і комбінованих інтенцій, а також цілих блоків інтенційних комунікативних завдань у таких ситуаціях і сферах спілкування:

* **навчальній сфері** – комунікативні ситуації, які виникають на лекціях, семінарах, практичних заняттях, консультаціях, заліках, іспитах, у бібліотеці, лабораторіях під час проведення дослідів тощо;

* **навчально-науковій і професійній сферах** – комунікативні ситуації, які виникають у ході науково-практичних семінарів, науково-теоретичних студентських конференцій, у процесі обговорення і захисту курсових і дипломних робіт, під час виробничої практики тощо.

Відповідно до цілей і завдань професійно-орієнтованого навчання української мови студенти в міру досягнення ними рівня комунікативної насиченості і професійної самодостатності мають уміти здійснювати мовленнєве спілкування в усній і писемній формі у рамках загальнонаукової, спеціальної і вузькоспеціальної тематики, актуальної для реалізації їх комунікативних цілей і завдань у науковій, науково-навчальній і професійній сферах спілкування. «В інформаційному суспільстві фахівець має вміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо [278, с.11]».

Таким чином, теоретичними позиціями формування і розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ виступили:

– роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх професійно-мовленнєвої природи і структури;

– дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів;

– формування професійного менталітету мовця як професіонала нового типу з якостями, що відповідають вимогам суспільства і ринку праці;

– гносеологічні аспекти проблеми розвитку українськомовного професійного мовлення як основи формування творчого технічного і гуманітарного мислення, формування й розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи;

– когнітивні можливості мови у формуванні професійного мовлення і мислення студентів, зокрема креативного мислення і мовлення як прояву комплексу соціально-психологічних і фізіологічних якостей студентів, їх саморозвиток, самореалізація і самовдосконалення;

– перегляд усієї освітньої практики щодо формування особистості, розвитку професійних знань, умінь і навичок, професійного мовлення і мислення; переорієнтацію антропоцентричної педагогіки на суб'єкт-суб'єктну парадигму;

– розвиток професійно довершеної особистості з урахуванням становлення й подальшого розвитку українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю;

– концепція гуманізації й гуманітаризації системи освіти, що зумовила новітні підходи у теорії і практиці вищої школи стосовно змісту вимог до професійних характеристик сучасного фахівця;

– важливими цілями гуманізації та гуманітаризації освіти є формування особистісних якостей людини, що визначають її духовність, стиль мислення, рівень культури тощо.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

2.1. Психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії

Вихідне і найбільш глибоке розуміння особистості розробляють філософія і соціологія. На цьому тлі психологічна наука розвиває свій специфічний підхід до вивчення особистості, і перш за все визначає, які саме складні психічні властивості людини є особистісними, тобто найбільш істотними для індивіда як особистості. Актуальність дослідження передбачає з'ясування психологічних та психолінгвістичних умов формування навичок професійного мислення і мовлення, тобто можливість бути схарактеризованими як із позицій розвитку розумових здібностей студентів, так і з позиції розвитку в них різних умінь, включаючи інтелектуальні, загально- і спеціально-професійні вміння.

Однак для того, щоб успішно навчати студентів, викладач має добре знати індивідуальні характеристики студента як особистості. Відомий педагог К.Ушинський писав: «Якщо педагогіка має намір виховувати людину у всіх відношеннях, вона перш за все повинна знати людину також у всіх відношеннях [470, с.23]». Ось чому важливим є знання психофізіологічних особливостей студентів та врахування їх під час навчання української мови з метою формування професійного мовлення. Знання цих особливостей, особистий досвід, а також досвід колег можуть бути узагальнені як два підходи до викладання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю з метою розвитку професійного мовлення:

1) індивідуальний підхід до студента з урахуванням його індивідуальних психологічних особливостей та знання загальних закономірностей засвоєння навчального матеріалу у студентському віці;

2) формування й підтримування у студентів активного творчого ставлення до процесу навчання української мови, а також відчуття задоволеності своєю комунікативною діяльністю.

Оскільки основною метою дослідження є створення *методичної* системи роботи над розвитком професійного мовлення студентів, то її зміст має ґрунтуватися на комплексному й детальному *психологічному* і *психолінгвістичному* аналізові таких основних завдань:

а) окреслити основні психолінгвістичні характеристики суб'єктів, які здійснюють комунікацію, тобто дати всебічний аналіз психологічних рис суб'єктів комунікації;

б) обґрунтувати основні умови мовленнєвої комунікації під час професійної діяльності, визначити принципи передачі інформації адресантом та її отримання адресатом повідомлення.

Нам імпонує точка зору авторів, які обґрунтовують необхідність ставлення до особистості: суб'єктний, особистісно-орієнтований підхід у психології особистості, педагогіці і віковій психології (Г.Балл, М.Пряжніков, В.Рибалка, В.Татенко, Г.Титаренко, О.Любашенко, І.Нікітіна), що передбачає спрямування на забезпечення самовдосконалення особистості засобами навчальної діяльності, задоволення прагнення фахівця, який формується, до розвитку. Від цього залежатиме і самооцінка особистості як майбутнього професіонала в різних галузях суспільної діяльності.

Рушійні сили розвитку особистості розглядалися в роботах Е.Зеєра і А.Маркової та ін.[157; 254; 274]. На їх думку, у процесі професійного становлення виникають суперечності двоїстого роду: 1) між особистістю і зовнішніми умовами життєдіяльності; 2) внутрішньоособистісними. Основною суперечністю, що детермінує розвиток особистості, є суперечність між властивостями, які склалися, якостями особистості й об'єктивними вимогами професійної діяльності.

Розвиток внутрішніх потенцій професійного розвитку фахівця відбувається стадіально і є результатом активної взаємодії особистості студента з соціально-професійними групами і засобами праці; при цьому відбувається збагачення його психіки, що може розглядатися як функціональне новоутворення. Провідним чинником професійного становлення особистості студента є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих спеціально організованою (навчальною) діяльністю, у процесі виконання якої виникають нові властивості і якості.

Значну роль у навчанні буде мати усвідомлюване професійне самовизначення студентів. З одного боку, як правило, студенти професійно самовизначилися ще під час навчання в школі, коледжі, гімназії, ліцеї (самостійно або під впливом батьків), під час роботи на підприємстві, служби в армії тощо. Тому можна говорити про свідомий вибір достатньо соціально зрілої особистості для подальшої професійної діяльності, людини, яка відповідає за свої дії та вчинки, адекватно регулює свою поведінку. Але, з іншого боку, вони ще не засвоїли вимоги майбутньої професії щодо широкого спектру перспектив для своєї професійної творчості й ідентифікаційного пошуку, не з'ясували для себе умови досягнення професійного і кар'єрного успіху, можливостей саморозвитку і самоактуалізації у своїй професії.

У професійному становленні велике значення мають також соціально-економічні умови, соціально-професійні групи й активність самої особистості. Остання визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, особистісних орієнтацій тощо. Значний внесок у вирішення проблеми формування особистості спеціаліста в процесі навчання у вищій школі внесли дослідження структури окремих тісно пов'язаних якостей особистості – світогляду, творчої активності [33; 34; 35], професійного мислення [123; 464], ціннісного ставлення до майбутньої діяльності і мотивації у навчальній праці [489], професійної

орієнтації [433], здібностей, які залучаються в професійній діяльності тощо. Система роботи з розвитку (а скоріше, формування) українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ України нефілологічного профілю передбачає врахування *індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних можливостей, професійних мотивів й інтересів, специфіки майбутньої діяльності, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності.*

Отже, важливим аспектом формування професійного українськомовного мовлення майбутнього фахівця є здійснення індивідуального підходу до особистості студента в процесі навчальної діяльності в системі вищої школи, що враховує знання як **вікових, особистісних чинників**, так й **особливостей інтелектуального потенціалу** тих, хто прагне оволодіти високоякісними знаннями та практично реалізовувати їх у процесі професійної комунікації.

Студентський вік (18-25 років) – це особливий період у житті людини насамперед в силу того, що «за загальним смислом і за основними закономірностями вік від 18 до 25 років складає, скоріше, початкову ланку в ланцюгу зрілих літ, ніж заключне в ланцюгу періодів дитячого розвитку [77, с.255]». Проте у молодій людини 17-20 років ще недостатньо розвинена здатність до регуляції своєї поведінки. Життєвий досвід студентів починає складатися, але вони часто плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою. Різка зміна багаторічного звичного робочого стереотипу («динамічного стереотипу» за І.Павловим) може призвести до стресів, зривів тощо. Студентський вік характеризується максимальним розвитком як фізичних, так і психологічних властивостей, вищих психічних функцій: сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, емоцій та почуттів, а також формування і розвитку професійного мовлення. Це найкращий період для навчання і професійної підготовки, для формування індивідуального стилю діяльності. Головною особливістю студентського віку є усвідомлення власної індивідуальності, саморозвитку й самоактуалізації особистості, становленні світогляду і формуванні образу «Я».

У руслі компетентнісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, самостійно організуючий свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Основною формою навчання для студентства є знаково-контекстне [73].

В.Воронцова виділяє 5 специфічних характеристик студента:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) має запас життєвого (побутового), професійного і соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом виховання його самого і його співкурсників;
- 3) виходить із прагнення в своїй готовності за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягнути конкретних цілей;

4) прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;

5) залежить значною мірою у своїй діяльності від часових, просторових, побутових, професійних, соціальних чинників (умов) [93].

Отримані дослідниками школи Б.Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік – це час складного структурування інтелекту, що виключно індивідуальне і варіативне. Мнемологічне “ядро” інтелекту людини цього віку характеризується постійним зміненням “піків” і “оптимумів” [12; 13], то однієї, то іншої з функцій, які входять у це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам’ятовування і структурування в пам’яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану активність. Така постановка питання уже знайшла віддзеркалення у низці навчально-методичних розробок, де відзначається нерозривність осмислення, розуміння й закріплення навчальної інформації в пам’яті студентів у вирішенні проблемних завдань [123; 163; 164; 277]. Отже, активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам’ятовування і відтворення навчальної інформації.

В умовах професійно-орієнтованого навчання треба уміти вбачати у студенті особистість, розуміти всю складність і багатогранність його світу, виявляти його спадкові й набуті здібності та перспективи, створювати максимально сприятливі умови для розвитку і творчості, розуміти сутність вчинків і дій, специфіку поведінки, емоцій і почуттів, мотивів і прагнень, ідеалів і переконань. Досліджують і пов’язують проблеми розвитку особистості та її самосвідомості (Т.Афанасьєва, Г.Чеснокова, В.Столін) з проблемами соціальної зрілості й самовизначення життєвої позиції (А.Мудрик, К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, І.Кон), з проблемами самоздійснення і самореалізації особистості (П.Соболь, В.Сафін, І.Гічан).

У психолого-педагогічних дослідженнях К.Абульханової-Славської, Л.Божович, Є.Климова, А.Кухарчук, Г.Нікова, Ф.Повшедної, В. Полякова, Н.Пряжникова, С.Сальцевої, В.Сафіна, В.Сохранова, С.Чистякової, Д.Фельдштейна, П. Шавіра й інших глибоко і всебічно подані положення, ідеї, концепції професійного самовизначення учнів, студентів, розроблено різні підходи до розкриття змістових підвалин професійного самовизначення, які не протиставляються, а доповнюють один одного. Професійне самовизначення студентів в умовах нефілологічного ВНЗ є одним із найважливіших етапів процесу розвитку особистості, достатньо складним за своєю структурою і змістом. Професійне самовизначення студентів в умовах нефілологічних спеціальностей ВНЗ ми розуміємо разом із іншими науковцями як складний, особистісно орієнтований процес, спрямований на створення умов для формування у кожного студента індивідуальної позиції, а також

як результат вибору і проектування власної професійної діяльності і самореалізація в ній [363, с.66].

Специфіка студентського віку, процеси формування світогляду й соціалізації (Р.Бернс, Л.Божович, В.Журавльов, П.Шавір, А.Кухарчук), особистість і процес самовизначення розглядаються опосередковано, через інші психологічні феномени. Нам імпонує думка К.Платонова, який під особистістю розуміє людину як носія свідомості, а під свідомістю – суб'єктивний компонент людської психіки, що об'єктивується в діях і діяльності [359, с.189]. При тому діяльність, що складається з дій, але не зводиться до їх механічної суми, є функція не тільки особистості, але й людини загалом. З іншого боку, існує й таке визначення особистості: «Особистість – це універсальне поняття, що характеризує людину в цілому, але головним чином як члена суспільства, зі сторони його суспільних стосунків, які складають основний соціальний зміст людини [195, с.100]». К.Абульханова-Славська, характеризуючи особистість, окремо виділяє самовизначення як внутрішню активність особистості, результатом якої стає формування її життєвої позиції [2; 3]. Г.Чеснокова у межах концепції самосвідомості молодшої людини виводить близькі за змістом до поняття “самовизначення” поняття “самовиховання та саморегуляції” [492, с.223-234]. В.Журавльов уводить поняття “життєве самовизначення”, Є.Головаха – поняття “життєві перспективи”, які близькі за змістом до поняття “особистісне самовизначення” у М.Гінзбурга. Останнім часом у навчальній діяльності поширюються термін «саморегуляція», яка розуміється як здатність керувати своїми діями відповідно до обраних цілей та умов діяльності, тобто це механізм, який забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою [188, с.279].

Отже, численні дослідження і наш досвід показують, що успішність навчання у вищій школі значною мірою залежить від багатьох чинників, зокрема: якості шкільної освіти; інтелектуального рівня студентів; організації процесу навчання у ВНЗ; наявності реально чинних цілей і мотивів навчання; активного творчого ставлення до процесу навчання й отримання почуття задоволення своєю діяльністю.

2.2. Специфіка пізнавальних процесів і мовленнєвої діяльності студентів

2.2.1. Мотивація як основа навчально-пізнавальної діяльності і особливості мовної особистості студента

Відомо, що студентський вік відрізняється не тільки психологічною своєрідністю, але він ще є центральним періодом у розвитку мотиваційної сфери особистості, а також основним етапом засвоєння обраної галузі професійно-соціальної діяльності.

У нових соціально-економічних умовах постає проблема професійного самовизначення студентів як одна з пріоритетних в

освітній політиці держави. Це пов'язане з тим, що ринок праці непередбачуваний, динамічний; вимоги до фахівців підсилюються, змінюються, стають жорсткішими. Усе це певною мірою торкнулося й професійної та мовної підготовки майбутньої фахівця. Сьогодні суспільству потрібний фахівець, який володіє не тільки предметними знаннями, але й перш за все професіонал, що може ставити і вирішувати складні завдання, самостійно приймати відповідні рішення, виправляти й корегувати розвиток власної особистості, працювати над формуванням професійного мовлення. Такі якісно нові вимоги до рівня освіти і культури сучасного фахівця зумовлені тим, що професійна діяльність стає сьогодні все складнішою і вимагає мобільності, самостійності, суб'єктивної готовності до неперервної самоосвіти, особистісного й професійного самовизначення й самовдосконалення. Отже, ефективність вирішення проблеми професійного самовизначення студентів у нефілологічному ВНЗ багато в чому залежить від знання мотиваційних схильностей до професії.

Саме це підкреслював Л.С. Виготський, коли писав, що думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює наші *прагнення і потреби, наші інтереси і потяги, наші ефекти й емоції* [78].

В організації навчання і в комплексі проблем особистості величезну роль відіграє мотивація як рушійна сила поведінки людини, що просочує всі основні структури освіти особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність й різні психічні процеси. Мотивація є тим чинником, що значною мірою впливає на продуктивність мисленнєвої діяльності, про що свідчать дослідження [163; 281; 461]. У навчанні української мови як засобу професійного мовлення студент укладає особистісний зміст, що породжує в нього неоднакове ставлення і різну мотивацію до об'єкта, який є метою пізнання. І. Зимня вважає, що саме мотив «визначає формування основної схеми висловлювання, запускає в роботу операції з вибору лексичної одиниці та операції з поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці [165, с. 63]». Тому під час занять увага студентів концентрується навколо термінів, а їх правильне вживання є рушійною силою для формування професійного мислення і мовлення, розвитку стимулу до навчання.

У психологічній літературі «мотив» визначається як «спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності [395, с. 596]». У сучасній психології (Б.Ананьєв, Л.Божович, М.Данилов, Є.Ільїн, О.Леонтьєв) під мотивами розуміють такі психічні явища, що спонукають до цілеспрямованої діяльності для досягнення того чи іншого результату. Сутність мотивації як психологічної категорії розглядається в працях Л.Божович, П.Гальперина, В.Давидова, І.Зимньої, О.Леонтьєва, А.Маркової, В.Моргуна, С.Рубинштейна, Н.Тализіної, Д.Ельконіна та ін.

Одні психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів поведінки і діяльності (В. Ковальов [196].); інші вважають, що мотивація містить в собі всі види потягів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки тощо (В.Асєєв)[24]; треті мотивацію розглядають як властивість, якість особистості, як спрямованість особистості людини, наявність або відсутність у неї суспільної активності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини (Л.Божович, А.Маркова) [274]. І.Зимня відзначає, що мотивація є «пусковим механізмом» будь-якої діяльності: праці, спілкування чи пізнання [163; 165]. Нам імпонує лексикографічне визначення мотивації як «спонування, що викликають активність організму і визначають її напрям [381, с.219]».

У вирішенні проблеми мотивації в процесі навчання української мови викладачеві необхідно враховувати два аспекти: створення мотивів для учіння, тобто створення у студентів потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують активність їхньої пізнавальної діяльності, і безпосередній вплив мотивів на деякі механізми породження мовлення українською мовою.

Величезну роль у навчанні мови відіграє виховання інтересу студентів до предмета, що вивчається. Спираючись на інтерес, який виявляють студенти до навчання мови, викладач може успішніше вирішувати поставлені завдання. Виховання інтересу до навчального предмету – одне з найважливіших і найнеобхідніших проблем методики, однак стосовно навчання мови ця проблема розроблена недостатньо. У психолого-педагогічних дослідженнях виховання стійкого інтересу до предмета розглядається у зв'язку з формуванням зацікавленості у навчанні. Зацікавленість звичайно розуміється як практичний інтерес до чого-небудь. Вона пов'язується з формуванням позитивного ставлення до предмета. «Зацікавленість» означає увагу, інтерес до чого-небудь, допитливість [72, с. 939]. Ще М.Добронравов відзначав, що стан зацікавленості є «вихідною позицією у формуванні інтересу [128, с.109]». Виходячи з цього зауважимо, що професійний інтерес – це активне пізнавальне й емоційно-дійове ставлення студентів до своєї майбутньої діяльності, що знаходить вираження у такому:

1) зосередженості думок особистості на предметі обраної професійної діяльності;

2) позитивному емоційному ставленні до неї;

3) у вивченні її й у практичному оволодінні.

Під інтересом у методичному плані розуміється таке ставлення студентів до предмета, за якого виникає свідоме прагнення, бажання свідомо сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті отриманих знань. Розрізняють різні психологічні мотиви, які сприяють підвищенню інтересу до того чи іншого предмета [8; 74; 516].

Зупинимося на деяких із них, що добре відомі й мають найбільш широке розповсюдження:

- 1) цікавість матеріалу, на якому побудоване навчання;
- 2) особистість викладача і методичні прийоми, що використовуються ним;
- 3) усвідомлення практичної потреби в знаннях із предмета (окремих його тем і системи мови в цілому).

Не заперечуючи значення усіх перерахованих мотивів, що беруть участь у формуванні інтересів до навчання, зупинимося на останньому. Усвідомлення практичної користі предмета є одним із найпотужніших спонукальних стимулів до його пізнання. Цей загальний принцип виховання свідомості в навчанні повною мірою стосується й навчання української мови студентів-нефілологів.

Уважаємо, що професійна спрямованість виявляється насамперед в інтересі. Виховання схильності до майбутньої діяльності, формування професійних здібностей, морально-вольових якостей фахівця вирішується успішно тільки за умови стійких і глибоких інтересів до майбутньої професії.

На думку, М.Левітова, щоб виховувати інтерес, для студента треба «створити таку ситуацію, за якої він не міг би не пережити стан зацікавленості [238, с.287]». Однак щоб стан зацікавленості міг перетворитися у стійкий інтерес, його необхідно постійно підтримувати в процесі навчальної діяльності. Для підтримання постійної зацікавленості важливе «збагачення вихованця необхідною інформацією», а також «формування переконання у значущості предмета, яким він має займатися [128, с.110]». Сама діяльність при цьому займає провідне місце.

Для формування стійкого інтересу до предмета важливо організувати навчальну діяльність таким чином, щоб вона викликала зацікавленість студентів, щоб кожний етап навчальної діяльності, а також кожний вид навчальної роботи студентів сприяв більш усвідомленому прагненню до пізнання, формуванню умінь і навичок, досягненню нових успіхів у цій діяльності. Якщо під час занять із викладачем закладаються міцні наукові основи курсу, студент, як правило, зацікавлюється самостійним продовженням роботи над предметом, шукає можливості поглиблення отриманих знань. У протилежному випадку інтерес студента до навчальної роботи зникає і знання стають формальними [168, с.77].

Отже, як свідчать наукові дослідження і показує багаторічний досвід роботи, застосування численних цілеспрямованих спостережень протягом усього процесу навчання студентів-нефілологів вищої школи за допомогою емпіричних, діагностичних, обсерваційних й експериментальних методів дослідження, – не будь-який зміст навчального матеріалу й не всі види робіт мають однаковий інтерес, а зумовлені професійними потребами. При цьому в основі будь-якої

діяльності, наразі й навчальної і мовленнєвої, лежить специфічна потреба, яка конкретизується в системі мотивів. За словами О.Леонтьєва, «будь-яка діяльність є мотив і цілеспрямованість. Стосовно мовленнєвої діяльності це означає, що є якесь немовленнєве завдання, для виконання якого і здійснюється мовленнєва діяльність і яка *вирішується мовленнєвими засобами*. Висловлювання або текст є *процес вирішення* такого завдання і лише вторинний продукт або результат такого вирішення. Мова як система є система засобів, що використовуються при вирішенні цього завдання [240, с.25-26]». Студент є репрезентантом студентства і виступає як суб'єкт навчальної діяльності, яка перш за все визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують переважно навчальну діяльність – мотив досягнення і пізнавальний мотив [165, с.185]. Останній становить основу навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідає самій природі її мисленнєвої діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації і розвивається за правильної взаємодії і стосунках студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній і професійній мотивації.

П.Якобсон, характеризуючи мотивацію навчання як результат переробки тих впливів, які студент отримує із сімейної та соціальної сфер, а також ставлення до впливів, пов'язаних з особливостями життєвих переконань, прагнень та інтересів студента, визначає три типи мотивації:

а) негативна мотивація;

б) мотивація, пов'язана з мотивами, що знаходяться поза навчальною діяльністю, але які мають позитивний характер;

в) мотивація, безпосередньо пов'язана з самим процесом навчальної діяльності [516]. Це зумовлено різними видами і формами навчальної діяльності студентів у вищій школі: слуханням і конспектуванням лекцій, виконанням різних завдань на практичних заняттях, тобто аудиторною чи позааудиторною роботою.

Важливим моментом є вибір тем для публічних виступів з української мови, стислих доповідей, реферативних повідомлень. Студентам властиві потреби й бажання брати участь у спільних обговореннях, висловлювати свої думки, тим самим виявляючи свою індивідуальність, проявляти себе в студентському колективі. Це є дуже важливим мотиваційним стимулом до навчання української мови у нефілологічних ВНЗ, особливо до формування і подальшого розвитку й удосконалення професійного мовлення засобами української мови.

Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. «Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають уже не в якості предмета навчальної діяльності, а в якості засобів діяльності професійної [74, с. 14]». Однак результати опитування показують, що в нефілологічних ВНЗ у половини студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі ВНЗ. Понад третина студентів не впевнені у правильності вибору або негативно ставляться до майбутньої

професії [74]. Звідси впливає можливе негативне ставлення до української мови як засобу отримання знань у майбутній професії. Істотним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності слугує його вміння виконувати всі види і форми такої діяльності. Однак результати спеціальних досліджень показують, що більшість студентів не вміють слухати і записувати лекції, конспектувати літературу (у більшості випадків записується тільки 18-20% лекційного матеріалу). Так, за даними російського дослідника В.Лисовського, вміють виступати перед аудиторією тільки 28,8% студентів, вести дискусії 18,6 %, давати аналітичну оцінку проблем 16,3%. На матеріалі конкретного соціологічного дослідження доведено, що тільки 37,5 % студентів мають високу мотивацію до навчання, прагнуть добре вчитися, 53,6% не завжди намагаються, а 8% не прагнуть взагалі до якісного навчання. Але й у тих, хто прагне вчитися добре, у 67,2% випадків навчання не йде добре [8]. Хоча в останні десятиліття кількісні показники цих умінь і ставлення до навчання дещо змінюється, все ж загальна картина їх неповної сформованості залишається.

Слід звернути увагу на те, що йдеться про психологічні особливості в навчанні майже дорослої людини. У загальнопедагогічній літературі питання про урахування специфіки дорослих у навчанні відображається в порівняно невеликій кількості наукових праць (Ж.Вітлін [89], Ю.Кулюткін [227; 228], А.Пінт і М.Бокарев [356]), що висвітлюють окремі аспекти залежності вибору методів навчання від конкретних психологічних особливостей тих, хто навчається.

Психологія особистості дорослої людини має свої особливості, які насамперед виявляються у ставленні дорослої людини до навчальної діяльності. Позиція дорослого щодо навчання – це позиція людини, яка активно приймає рішення відповідно до своїх внутрішніх цінностей, мотивів і переконань, сформованих у процесі попередньої діяльності (навчальної або трудової) у школі, технікумі, на виробництві тощо. У зв'язку з цим навчальна діяльність виступає як вибірково-активна пізнавальна діяльність, що входить як складова в контекст вирішення життєвих і професійно-орієнтованих завдань і проблем. Навчання для дорослого є допоміжною діяльністю, необхідною для успішного здійснення головної діяльності – трудової. Знання, що набуваються під час і в процесі навчання, розглядаються як засіб досягнення життєвих планів, проектування власної кар'єри, вибору життєвих стратегій, моделей самовдосконалення, формування необхідних професійних якостей тощо.

Доросла людина прагне самостійно керувати процесом свого навчання, тобто розвивати в собі навички самокерування і самонавчання, що винятково важливе й актуальне нині, коли збільшується кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів у вищій школі. Особливість самостійної діяльності студентів полягає в тому, що вони свідомо організують своє навчання, формують і обґрунтовують свої цілі,

аналізують їх із точки зору значущості й можливості досягнення. У процесі самостійної діяльності доросла особистість «самостійно визначає шлях свого життя, своє місце в ньому, свою справу, цікаву й важливу для всіх, наразі й для неї самої [174, с.328]». Деякі автори умовно розподіляють самостійну роботу студентів на дві складові: така, що організовується викладачем, і самостійна робота, яку студент організовує за своїм розумінням, без безпосереднього контролю (підготовка до лекцій, лабораторних та практичних занять, колоквіумів, заліків, екзаменів тощо) [370, с.87-89].

Особливе місце в діяльності студентів, що, як правило, є складені дорослі особистості, під час навчання займають пізнавальні процеси. Мета, яку ставлять перед собою студенти, полягає в когнітивному просуванні на основі засвоєння понять, розвитку умінь, формування світогляду й комунікативних стосунків. У процесі когнітивного розвитку студенти прагнуть вийти за межі індивідуального досвіду, намагаючись об'єктивно оцінювати ефективність свого навчання. Ураховуючи такі обставини, доцільно розглянути питання специфіки мотивації стосовно організації навчання студентів, що однозначно впливатиме на процес формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи.

Психологічні дослідження вчених (К.Абульханова-Славська[3], Б.Ананьев [12; 13], В.Асеев [25], І.Кулак [225], А.Пінт [356], К.Платонов [358], Л.Чернов [490], М.Шехтер [501]) дають відповідний матеріал для розуміння цих процесів. На думку А.Тихомирова, в особистісний смисл суб'єкт діяльності вкладає форму мети і шляхи її досягнення [460]. При цьому мета виступає як уже готове, складене утворювання. Але достатньо сильний мотиваційний фон неможливий без наявності відповідних *психологічних умов*, що є визначальними для професійної і наукової творчості у студентів нефілологічного напрямку.

Умови, необхідні для професійної й наукової творчості, можна розподілити на три групи (за Л.Черновим)[490, с.3-7]:

І. Здібності і схильності як комплекс соціально-психологічних і фізіологічних якостей людини, що роблять її придатною до певного історично складеного виду діяльності:

- * наявність здібностей і схильностей до певної галузі творчості;
- * величезна працьовитість, творча одержимість, здатність до тривалого напруження;
- * самостійність, ініціативність, самобутність;
- * уміння вжитися в проблему, оволодіння сутністю знання в різних галузях науки;
- * стани фізичної бадьорості, гарного настрою і невтомності мозку.

Залежно від здібностей і схильностей студент як майбутній фахівець може вибирати собі відповідний профіль роботи: теоретичні дисципліни, експериментальні науки тощо.

II. Протилежні (полярні) психологічні якості, сполучення яких (динаміка і виявленість) індивідуальні, а саме:

- * уміння мислити парадоксально, але не зневажати і «здоровий глузд»;

- * давати простір фантазії й інтуїції, розвивати інженерну думку, але не випускати їх за межі певних обмежень;

- * прагнення до самовираження, самоствердження (свого роду честолюбство) уміння відстоювати в боротьбі свої ідеї і в той же час скромність, самокритичність, нещадна оцінка і переоцінка всього створеного власним розумом «жити під покровом парадоксів» (Б.Шоу – «Ученик диявола»);

- * загострене відчуття новизни й уміння враховувати минулий досвід;

- * цілеспрямованість і в той же час уміння розслабитися, відволіктися від вирішення проблеми в потрібний момент тощо.

III. Оптимальні організаційні умови:

- * широта дослідницьких інтересів творчого працівника або інженера добре сполучується з великою автономією;

- * значна продуктивність одночасної роботи над двома-трьома темами, ніж над однією;

- * велика продуктивність при витратах трьох четвертин робочого часу на творчу роботу і однієї четвертини на інші, у тому числі й організаційні види роботи;

- * оптимальне для кожного творчого працівника співвідношення часу на працю і відпочинок, що не допускає перевтомлення, зниження інтересу до творчості;

- * можливість вільного виявлення особистої творчої ініціативи.

Ці умови необхідно враховувати, якщо ми прагнемо виховати професійно зорієнтовану особистість, що однозначно впливає на зміст і мету навчання студентів нефілологічного профілю української мови у вищій школі, а також формування й розвитку в них професійного мовлення засобами української мови.

Щоб правильно керувати процесом навчання на основі мотивації, необхідні передумови, що виявлять схильності й інтереси студентів з урахуванням їхніх індивідуальних та професійних здібностей.

Дослідники (В.Асєєв, С.Рубінштейн, П.Симонов) вважають, що наукова і професійна творчість – це незнищенна потрібність зрозуміти щось нове, сконструювати, відкрити те, що до цього часу невідомо. Як показав фізіолог П.Симонов [424], існує взаємозв'язок потреб і емоцій з наявною інформацією про способи задоволення цієї потреби на основі отримання недостатньої для цього інформації. Недостатня інформація – це ті відомості, той дефіцит інформації, який треба отримати, щоб задовольнити творчу потребу і тим самим знайти рішення проблеми, яка вирішується.

Мотивація найтіснішим чином пов'язана з *емоційними явищами*. Емоційно-ціннісне ставлення людини до світу виражає значущі для людини моменти і складає ту загальну величезну сферу, у межах якої розгортаються не тільки пасивно-емоційні процеси, переживання, але й активно-дійові, актуальні мотиваційні процеси. В. Асєєв, пропонуючи у своїх дослідженнях дві мотивації: позитивну та негативну мотивацію [24, с.59], однозначно пов'язує їх із стеничними й астеничними емоціями особистості. Науковець підтримує думку С.Рубінштейна, що «емоційні процеси набувають позитивного чи негативного характеру залежно від того, чи знаходиться дія, яку виконує індивід, та взаємодія в позитивних чи негативних відношеннях до потреб, інтересів, прагнень особистості [397, с. 459]».

Мотивація поведінки принципово неможлива поза межами цієї емоційно-ціннісної сфери [25, с.122-144]. Емоції виконують важливу функцію в регулюванні динамічної, функціонально-енергетичної сторони мотивації, що активно впливає на формування професійних інтересів і розвиток мовленнєвих уподобань і прагнень студентів. Недостатність інформації (у тому сенсі, який зазначено вище) буде тим меншою, чим менше будуть виражені позитивні емоції у процесі знаходження рішення проблеми, чим більше буде потреба у вирішенні проблеми і чим більше інформація, яка мається.

Цей висновок, очевидно, зовсім не суперечить тому, що позитивні емоції, що виникають після знаходження вдалого рішення професійних проблем, розвитку творчої думки необхідні як стимулятор до подальших етапів творчості. Не слід також, певне, ототожнювати високий емоційний тонус (емоційний фон), гарний настрій із позитивними емоціями. Бо високий емоційний тонус, гарний рівний настрій грають значну роль у процесі знаходження прийнятного вирішення проблеми. Негативні ж емоції збільшують дефіцит інформації, уводять думку дослідників на хибні шляхи й ускладнюють вирішення проблеми. У певних межах ці висновки узгоджуються з фактами і спостереженнями.

У свою чергу, кожна з перемінних (емоція, потреба, наявна інформація професійного характеру) може бути подана як функція низки інших перемінних. Зокрема, потреба виступає як функція темпераменту, інтелекту, типу вищої нервової діяльності, умов виховання, світогляду, фізичного стану організму, наявності соціального замовлення, професійної творчості тощо.

Креативна емоція відноситься до вищих стеничних емоцій, які виникають на фоні підвищеного тону організму, це емоція інтелектуальна, естетична, що формується в процесі індивідуального досвіду, освіти (наукової, науково-технічної, професійної), виховання, впливу творів мистецтва, природних чинників (що виступають у якості естетичних моментів), фізичної культури і трудової діяльності, а також у результаті впливу мікросоціального середовища. Ця емоція як результат безумовно й умовно-рефлекторної діяльності центральної нервової

системи містить в собі не тільки інформацію, що добре усвідомлюється суб'єктом, але й ту інформацію, яка до певного моменту знаходиться в підсвідомості, виступаючи в явищах інсайту, осяяння, натхнення, частіше за все як інтуїтивна здогадка, винятково важлива під час розв'язання проблем професійного характеру.

Взаємозв'язок мотивації і окремих психічних процесів (мислення, пам'ять, увага тощо) дозволяє констатувати, спираючись на дослідження вчених (Б.Зейгарник [158], Т.Кольцова [204], С.Рубінштейн [397]), що мотиваційний компонент є цілком необхідним для будь-якого психічного акту, будь-якого процесу (мисленнєвого, мнемічного, процесу сприйняття, мовленнєвого спілкування тощо). Мотивація визначає змістовну вибірковість процесів; динамічна характеристика спонукання (значущість) визначає тривалість і інтенсивність процесу, готовність до того чи іншого граничного рівня його функціональної напруженості. З іншого боку, функціональні можливості психічних процесів впливають на якісно-змістовну сторону мотивації (характер інтересів, провідних потреб у тому чи іншому виді діяльності тощо) і динамічну сторону (інтенсивність спонукань) [25, с.126].

Особливість мотиваційних процесів дозволяє зробити методичний висновок про важливість урахування в навчальному процесі специфіки спонукань типу потягів (або потреб) і спонукань типу необхідностей, що знаходяться у синтезі. Ми виходимо з положення про діалектичну єдність цих двох сторін мотивації і цілком згодні з С.Рубінштейном, який підкреслював, що «протиставлення потягу й обов'язку є розколювання навіпіл людського буття [397, с.137]». Це дає підстави вважати, що будь-яка мотивація всякого виду діяльності, зокрема навчальної діяльності з розвитку професійного мовлення, містить у собі як процесуальний, так і дискретний момент. Ці два моменти є абсолютно необхідними складовими мотиваційної структури у навчанні української мови студентів-нефілологів ВНЗ. Неперервне і дискретне складають ще одну сторону діалектично суперечливої структури мотивації навчальної діяльності студентів, яку обов'язково треба враховувати під час навчання професійного мовлення. Але залежно від конкретних зовнішніх і внутрішніх умов виявлення мотивації один із цих моментів може виступати як актуальний, інший – як потенційний, прихований.

Так, у студентів із високим рівнем пізнавальних інтересів (85%) спостерігається потреба до самостійного пошуку знань і самореалізації у пізнавальній діяльності, мотивований *інтринсивно*. У студентів із середнім рівнем пізнавальних інтересів (72%) – спостерігається тенденція до накопичення інформації, а не до її пошуку. Таким студентам необхідна актуалізація особистісних можливостей ззовні, оскільки їхня пізнавальна діяльність мотивується інтересом до нових знань *екстринсивно*, із сторони, а не ними самими. (У психологічній літературі широко обговорюється питання про два види мотивації і їх розрізнювальні ознаки: *екстринсивну* (зумовлену зовнішніми умовами й

обставинами) й *інтринсивну* (внутрішню, пов'язану з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями), за якої дії й учинки здійснюються «з доброї волі» суб'єкта [484, с.234-248]).

Низький рівень пізнавальних інтересів студентів (21%) зумовлюється низьким рівнем самоактуалізації і характеризується епізодичним їх інтересом до навчання, відсутністю пошуку знань, ситуативним накопиченням інформації [263, с.112-121]. Ці чинники також обов'язково враховувалися під час навчання української мови з метою формування і розвитку професійного мовлення студентів, що навчаються у нефілологічних навчальних закладах вищої школи України.

Отже, урахування мотивації й емоційних явищ у навчанні студентів професійного мовлення засобами української мови дозволяє сформуванню досконалої особистості, здатну до професійної і наукової творчості.

2.2.2. Мовленнєві здібності та креативність як запорука досконалої професійної діяльності

Взаємодія мотивації та здібностей взагалі і професійно значущих здібностей зокрема здійснюється через діяльність як безпосередньо виконавчий, технічний момент психічної активності особистості, зорієнтованої на професійну діяльність. Якісний зміст і динамічна сила (значущість) певного спонукання визначають характер і функціональний рівень відповідної діяльності. Якісний зміст мотиваційної системи в цілому визначає і зміст видів діяльності, характерних для певної людини.

Значна кількість психологів (С.Рубінштейн, Б.Теплов, О.Смирнов, О.Прангішвілі, О.Шорохова, Б.Ломов, Н.Менчинська, К.Платонов та ін.) розробляли й використовували важливий принцип детермінізму: зовнішні причини діють опосередковано *через* внутрішні умови, кажучи стисло: зовнішнє через внутрішнє. Внутрішні умови, через які в кожному конкретний момент переломлюються впливи на особистість, у свою чергу формувалися залежно від попередніх зовнішніх впливів. *Внутрішні умови* – це не тільки стан, але й процес, у ході якого внутрішні умови змінюються, а отже, змінюються й можливості впливу на індивіда шляхом перетворення зовнішніх умов. Наприклад, у процесі мислення подальше просування аналізу задачі, яка розв'язується, дозволяє використовувати все нові “підказки” ззовні, все нові дані, теореми, знання тощо. Нові результати, отримані в ході мислення і включені в подальший процес, змінюють внутрішні умови його протікання; тим самим знову відкривається можливість нових впливів на процес тощо. Отже, при поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, якими опосередковуються всі зовнішні впливи [61, с.95].

Одним із принципово важливих теоретичних положень О.М. Леонтьєва є думка про те, що «всі психічні властивості і процеси

людини являють собою продукт динамічних, прижиттєво складених систем мозкових зв'язків – умовних рефлексів [247, с.29]». Прижиттєве формування специфічних людських, вищих здібностей здійснюється в процесі засвоєння або присвоєння індивідом суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь людей. «Цей досвід, – уважав О.М. Леонтьєв, – лежить не в спадковій організації людини, не *всередині*, а *ззовні* – у зовнішньому об'єктивному світі...Цей світ – світ промисловості, наук і мистецтв – виражає в собі справжню людську природу, підсумок її суспільно-історичного перетворення: *він і несе в собі людині – людське* [247, с.29-36; 248]».

Зазначимо чотири види здібностей за основними критеріями: *елементарні і складні, загальні і часткові*. До елементарних загальних здібностей відносяться основні форми відбиття, властиві всім людям, хоча й неоднаково в різних особистостях виражені. Складними загальними здібностями є притаманні всім людям, але також різною мірою, здібності до загальних видів діяльності: до праці, спілкування, навчання, гри. Складними частковими здібностями є перш за все професійні здібності, утворені в результаті розділення праці й диференціації інших видів діяльності, які виникли з праці [359].

Якщо звернутися до проблеми структури здібностей, що залучені в професійній діяльності, то в психолого-педагогічній літературі (О.М.Леонтьєв [247], П.М'ясоїд [310], К.Платонов [359], В.Шадриков [127; 496]) розглядається така їх номенклатура:

1) *академічні* – індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення діяльності з набуття нових знань, засновані на когнітивній навчальній активності, продуктивність якої відносна;

2) *інтелектуальні* – здібності до розв'язання різних типів задач, які вимагають однозначного рішення;

3) *креативні* – властивість особистості створювати унікальний продукт, породжувати нові реалії;

4) *сенсомоторні* – охоплюють швидко-силові і тонкосенсорні;

5) *комунікативні* – здатність розуміти механізми й особливості поведінки людей, її прогнозування, входити в міжособистісну взаємодію.

Таким чином, розвиваючи думку О.М.Леонтьєва й інших науковців, визначимо *професійно-комунікативні здібності як прижиттєвий розвиток й удосконалення специфічних (інтелектуальних, креативних, сенсомоторних тощо) часткових здібностей до певної професійної діяльності, зумовлених сферою виробничо-ділового спілкування*.

Звернемо увагу також на діалектику розвитку здібностей, які чим більше значущі для діяльності, тим більше формуються в цій діяльності, в єдності і підпорядкуванні притаманних чотирьом підструктурам особистості специфічних видів формування: *виховання*, що спирається на навчання, *навчання*, що спирається на вправу, і *вправу*, яка спирається на

тренування [359, с.201]. Оскільки здібності, як і характер й особистість загалом, виявляються і формуються в діяльності, вони є процесом, який саморозвивається. Поза діяльністю здібностей просто не існує, а існують тільки властивості особистості, у яких виявляються потенційні можливості розвитку здібностей (їх іноді називають “потенційними здібностями”). Таку чітко виражену точку зору часто доповнюють указівкою на те, що, очевидно, у кожній нормальної людини за сприятливих соціальних умов можуть бути розвинені задатки і здібності хоча б до однієї галузі професійної діяльності. Майже всі, принаймні вітчизняні психологи, повністю згодні з тим, що виконання *усіх* масових видів людської діяльності в принципі доступне будь-якій і кожній людині, яка не страждає органічними дефектами [61, с.84].

Що ж до специфіки мовленнєвої діяльності, то в свій час О.Леонтьєв зазначив, що за поняттям “здібність до мови” немає чіткого психологічного змісту. У будь-якому випадку їх “наявність” чи “відсутність” не може слугувати поясненням чи виправдовуванням недостатньої успішності... [244, с.315]. Таким чином, ураховуючи також думку О.Леонтьєва, зауважимо, що лінгводидактичні положення системи роботи з питання формування й розвитку українськомовного професійного мовлення студентів вищих нефілологічних навчальних закладів на різних рівнях мовної системи не передбачають урахування такої характеристики індивідуальних якостей студента, як “здібність до мови”. Уважаємо, що оволодіння операціями як зовнішнього нормативного, так і внутрішнього нормативного та досконалого (і не тільки професійного) мовлення державною мовою не тільки можливе, а й слід формувати й розвивати в кожного студента – майбутнього фахівця.

У будь-якій здібності закладена й не в усіх здібностей однаково виражена “здібність другого порядку” – здатність її розвитку. Найбільш виразно здатність до розвитку здібностей виявляється в можливості формування таланту як вищої здатності до творчості у певній діяльності [206, с.421-422], тоді як сама творчість виступає як вищий прояв активності, а відношення складає її елемент як один з атрибутів свідомості разом із пізнанням і переживанням [359, с.202]. Історично творчість (і як її прояв мовотворчість) є результатом зростання свободи й автономності особистості, і в цьому сенсі вона виникає з принципово інших джерел, ніж рутинна повсякденна робота. Інакше кажучи, ми маємо визнати, що творчість для фахівця постає не стільки з дотримання (повторення) існуючих процедур, скільки зі свідомого або несвідомого їх порушення. Отже, творчість походить із тієї соціальної аксіоматики, яка виявляється у двоїстості чи не всякої соціальної нормативної системи. Вона виникає і знаходить своє виправдання у визнанні того факту, що більшості соціальних норм іманентно властива провокація їх порушення. Можна сказати, що творчість припускає також конкуренцію свободи і порядку, причому в цій конкуренції ідея свободи превалює над будь-яким *status quo* [392, с.28].

Своєрідність творчої активності, специфіки професійної комунікації закладена в її мотиваційній суті. У наш час поняття творчості значно ускладнилося, а сама творчість перестала сприйматися лише як наслідок людської винахідливості. Як уважає У.Бек, із того факту, що всі сучасні суспільства спрямовані на майбутнє, автоматично не впливає їхній творчий характер [392, с.28-29]. Так чи інакше, сучасна творчість з професійною метою, подолання мовної девіації у професійних стосунках являє собою високий і досконалий тип людської діяльності. Спонукальний її мотив пов'язаний не стільки з зовнішніми, скільки з внутрішніми потребами особистості, її прагненням до самореалізації, примноження унікальних можливостей та обдарувань. Творити й ділитися результатами творчості – це значить обмінюватися інформацією, бо творчість є вільне, нічим не обмежене інформування. У загальному значенні творчість створює нові інформаційні повідомлення, в інших – дає змогу зрозуміти, декодувати старі, що вже існують. Саме комунікаційний, інформаційний характер творчості в сучасних умовах привертає увагу і створює сучасний рівень професійного інтелекту.

Формулювання “талант як вища здатність до творчості” не є обмовка, хоча суперечить існуючому визначенню “геній – вища творча здібність”. К.Платонов уважає, що “геній” – поняття не психологічне, а соціальне, і геній відкривається тоді, коли особливості прояву яскраво вираженого таланту збігаються з потребами суспільства й тому знаходять (не обов'язково зразу) підтримку, наслідування і розвиток [359, с.202]. Можна дати два визначення таланту: талант – це високий розвиток здібностей, який дає можливість особистості створювати нове у певній галузі, і талант є здатність до певної діяльності, розвинена до рівня рис характеру [359, с.203]. На нашу думку, це стосується також досконалого професійного мовлення учасників комунікативного акту в різноманітних ситуаціях виробничого характеру. Стосовно мислення студентів було визначено, що в дорослих існує розвинена здібність до логічного мислення й узагальнення [356]. У зв'язку з цим нами було зроблено висновок про те, що навчання, яке зорієнтоване тільки на повідомлення готових знань, нездатне створювати самостійність думки, спрямовувати дорослих, які навчаються, на шлях пошуків вирішення тих або інших питань, як правило, це впливає також на розвиток самостійної, креативно мислячої, професійно досконалої особистості, яка вільно володіє мовою свого фаху.

Іншим аспектом нової освіченості, що цінується в сучасній культурі, є змінення стилю професіоналізму. *Мета освіти* – зробити людину успішною в сучасному складному суспільстві. Тут спостерігається докорінне протиріччя: щоб бути успішним, необхідно зберігати цілісність особистості в її ціннісному, емоційно-вольовому й професійному аспектах. Сучасна система освіти не забезпечує цього.

Нині розвиток засобів зв'язку, комп'ютерної техніки, усесвітньої мережі Інтернет дозволяють здійснити навчання й комунікацію на якісно

іншому рівні. Автоматизація досвіду значущих соціальних досягнень, професійних знань робить непотрібними багато функцій існуючої освітньої системи. Цінуються такі якості, як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі й віртуальній реальності, не запам'ятовувати і відновлювати, а творити. Однак освітня система (не тільки в Україні, але й у світі в цілому) продовжує зберігати звичайний інформаційний дидактичний стиль: лекції, знання у вигляді інформаційного тексту, диплом із зазначенням кількості годин прослуханої дисципліни. Усе це не має відношення до перевірки того, чи буде студент успішним у житті і в сучасному світі. Викладачі витрачають час на непотрібне викладання, а студенти – на непотрібне сидіння (відвідування), причому діяльність тих й інших увесь час інтенсифікується. Але будь-яку інформацію студент може взяти *готову*, вона *уже* є. Сучасна дидактика має знайти нові методи, адекватні сучасним вимогам і можливостям. А ці можливості – використання резервів людини. Раціональне мислення досягло значних висот, однак зараз потребується виявити здібності вищого порядку, наприклад, уяву, натхнення, інтуїцію.

Інтуїтивними знаннями людина завжди користувалася спонтанно. Виявлення цієї вищої природи відчули на собі видатні творці – вчені, художники, поети, музиканти й описали їх як незабутні хвилини натхнення, інтуїції, коли «знання», відповідь, результат з'являються раптово, невідомо звідки й невідомо як. Сьогодні необхідно використати це джерело усвідомлено. Але хоча це джерело – за межами раціонального розуміння, існують способи, як зробити його доступним. Для цього необхідно розвивати такі якості, як концентрація уваги, управління думками, вихід на більш високий рівень свідомості. Це потребує, перш за все, забезпечення балансу між відчуттями і думками. (Усі великі відкриття здійснювались тоді, коли був можливий цей баланс, і людина отримала «озаріння», неможливо здійснити відкриття в стані стресу).

Таким чином, для виходу на більш високий рівень людських здібностей стає необхідним забезпечити цілісний особистісний баланс, і людина набуває здатність отримати знання вищого рівня. Це – нове поле філософських, соціологічних, психологічних досліджень, яке повинна включити педагогіка як перспективу розвитку людини. Володіння своїми інтуїтивними здібностями є новим резервом особистісного розвитку й *перспективою нової освіченості особистості*.

Зазначимо також, що в процесі мислення відбувається перетворення отриманої ззовні інформації. Це завершується на вербально-логічному рівні за допомогою мови, знаків і символів. Б.Ананьєв виокремлював три основних види мислення: предметне або практичне; наочно-образне; вербально-логічне [12]. Основу практичного мислення складають дії, що слугують засобами вираження думки; образного – пошук закономірних зв'язків на наочному матеріалі; вербально-логічного – узагальнення на словесному матеріалі. Виділяють

також креативне (творче) мислення, яке характеризує перш за все пошукову, дослідницьку, зокрема інженерно-технічну діяльність особистості.

Навчання студентів професійного мовлення у вищій школі – це перш за все вплив на їхню психіку та діяльність із метою озброєння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, розвиток здатності креативного перетворювального мислення і вдосконалення мовленнєвої діяльності взагалі.

Під креативністю мислення людини розуміється «здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [404, с.357]». Креативність мислення є складним багатокомпонентним поняттям, яке має свої властивості й виявляється в зовнішніх ознаках та проявах. Сучасні вчені (Є.Громов, С.Жуков, В.Моляко) виділяють такі зовнішні ознаки креативного мислення: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість [143, с.4-9.]. Креативне мислення є мисленням, що стосується перш за все конкретних осіб, це явище, яке вимагає індивідуальної свободи, високого рівня мовленнєвої компетенції.

Оскільки формування й розвиток професійного мовлення засобами української мови має остаточною і головним пріоритетом усебічний розвиток особистості майбутнього випускника ВНЗ, сформулюємо основні кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців нового тисячоліття: високий професіоналізм, який поєднується з досконалим володінням новітніми інформаційними технологіями, високий рівень інтелекту, знань та вмінь, серед яких першочерговою є мовленнєва компетенція, *«високий рівень розвитку творчих здібностей»*, професійна мобільність та адаптація до світового інформаційного простору [263, с.113]». Адже більшість питань, що вирішуються у професійних ситуаціях, вимагають урахування багатьох зв'язків між сферами діяльності фахівця, але, на жаль, далеко не всі зв'язки можуть бути оцінені якісно. У той же час сучасні принципи управління виробництвом як системою базуються на колективній праці. Тому актуальним практичним завданням у галузі виробництва є сполучення індивідуальних принципів креативного мислення і мовлення особистості з вимогами творчої роботи в умовах колективу, який має спільну мету [490, с.5]. Інноваційну діяльність можна також подати як три сходинки: осмислення особистістю власної креативно-пошукової діяльності; креативно-перетворювальна діяльність; співтворчість із виходом на вільне професійне спілкування, позбавлене девіаційних помилок.

Рівень розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця позначається не тільки на його професійній діяльності, а й на самому процесі його життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження і саморозвиток. При цьому зазначимо, що в різних видах активності особистості (пізнавальній, світоглядній, комунікативній і

емоційній) зберігається, тобто є інваріантною, її творча суть: *пошуково-перетворювальна спрямованість* [263, с.115]. На нашу думку, це однозначно впливає на формування і розвиток професійного мовлення.

Крім того, важливість проблеми формування креативного фахівця характеризують такі її значення, як:

* *соціальне*, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а фахівець нової формації – фахівець-новатор, який долучається до прогресивних перетворень у суспільстві;

* *наукове*, тому що служить засобом пізнання творчих здібностей у галузі інтелектуальної й соціальної креативності [262, с.76-82]. Ми вважаємо, що колосальне значення має також і *комунікативна грамотність* – сукупність комунікативних знань, умінь і навичок людини, які дають змогу їй ефективно спілкуватися в усній і писемній формах; знання законів, правил і засобів ефективної та писемної комунікації [37, с.328].

Отже, виходячи з основної мети вищої школи – формування фахівця-професіонала і творчої особистості, людини-громадянина, яка вміє глобально гуманістично мислити і діяти, ми розглядаємо креативність як інтегральну професійно значущу якість, що виявляється в інтелектуальній, мовленнєвій, професійній, соціальній сферах. Розвиток креативності дає можливість досягти фахівцем найвищого рівня духовного вдосконалення, сприяє саморозвитку й самоактуалізації особистості (серед яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне і мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо).

2.2.3. Роль розумових процесів студентів у засвоєнні професійного мовлення

Звернемо увагу на деякі специфічні моменти протікання розумових процесів у студентів вищої школи нефілологічного профілю під час навчання професійного мовлення засобами української мови. Зазначимо, що здатність до абстрактного мислення – одна з істотних конституальних ознак свідомості, що розуміється як вища форма віддзеркалення дійсності, притаманна людині. У процесі мислення людина формує образи й оперує ними.

Мислення людини протікає на двох основних рівнях, що мають відносну самостійність і разом із тим тісно взаємодіють між собою: це – рівень живого споглядання і рівень абстрактного мислення. На рівні живого споглядання (синонім: *чуттєвий рівень пізнання*. – І.Д.) індивід оперує чуттєвими образами, у яких безпосередньо даний предмет у його зовнішніх (стосовно індивіда) відношеннях і зв'язках. Чуттєвий рівень споглядання, як відзначав ще І.Кант, полягає в тому, що він містить

спосіб, яким предмет впливає на нас [182, с.55]. Чуттєво-образне мислення – мислення конкретними образами, картинами.

Загалом існує три типи мислення: а) *наочно-дійове*; б) *чуттєво-образне* або *художньо образне* (наочно-образне); в) *раціонально-логічне* (абстрактне), яке у свою чергу поділяється на *поняттєве* (словесно-логічне) та *технічне* (практично-дійове) (Л.Виготський [75, с.6-361], П.Гальперин) [101], О.М.Леонтьєв [246, с. 72-92 ; с.136-165], П.М'ясоїд [310, с.299-317]).

Наочно-дійове мислення – вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами [310, с.307]. Наочно-дійове мислення характеризується тим, що при цьому розв'язання завдання безпосередньо міститься в самій діяльності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, але в розвиненому вигляді притаманне також дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніший розв'язок завдання можливий саме у процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад шахістам, конструкторам, винахідникам. Важливу роль наочно-дійове мислення відіграє там, де продуктивне та економічне розв'язання завдання пов'язане із застосуванням предметно-практичних процедур.

Усупереч широко розповсюдженішому погляду, *чуттєві образи* не тільки слугують вихідним пунктом мислення. Вони беруть участь у самому процесі мислення на рівні живого споглядання. Людина вирішує безліч завдань, оперуючи наочними образами, тобто на рівні живого споглядання. Треба погодитися з думкою американського психолога Р.Археїма, який на основі аналізу поведінкових актів людини, що базуються на зорових образах, дійшов до висновку: «У всіх цих випадках елементи проблемної ситуації міняються, перебудовуються і трансформуються, вводяться нові функції і виявляються нові взаємозв'язки. Такі операції, якщо їх застосовувати з метою прийти до рішення, складають те, що називається мисленням [22, с.4]».

Значення *наочно-образного мислення* підкреслюється й іншими філософами і психологами. Психологія ХХ століття, роботи швейцарського психолога Ж. Піаже та його школи, школи Л.Виготського, С.Рубінштейна й інших експериментально довели участь наочно-образного мовлення в чуттєвому пізнанні процесу мислення. «У тих випадках, коли мислення здійснюється в основному не у формі мовлення в специфічному сенсі слова, – указував С.Рубінштейн, – а в формі образів (тобто *наочно-чуттєвих образів*. – *І. Д.*), ці образи за суттю виконують у мисленні функцію мовлення... Оскільки можна сказати, що мислення взагалі неможливе без мовлення: його смисловий зміст завжди має чуттєвого носія...[396, с.416]». Отже, з точки зору С.Рубінштейна, думка про те, що мислення взагалі неможливе без мовлення, аж ніяк не означає,

що воно завжди відбувається тільки природною мовою. Думка завжди має “мовне” мовленнєве буття, але це буття зовсім необов’язково є словесним, функцію знака може виконувати і наочно-чуттєвий образ.

У реальному пізнавальному процесі в дорослої людини розв’язання задач на рівні живого споглядання не ізольоване від діяльності *абстрактного мислення*. Живе споглядання й абстрактне мислення – це різні рівні єдиного розумового процесу, і лише в міру відносної їх взаємної самостійності можна говорити про розв’язання тієї чи іншої задачі тільки посередництвом чуттєвих образів.

Оперування і чуттєво-наочними образами, і *технічне (практично-дійове) мислення* можуть обходитися без словесного мовлення. У всіх цих випадках можна говорити про несловесне, наочно-образне мислення. Можливості такого мислення, незважаючи на його величезну роль, вельми обмежені. Перш за все аналізаторна система людини обмежена кінцевою сукупністю модальностей (видів відчуттів). За їх межами залишаються значна кількість властивостей речей (наприклад, напруга електростатичного поля, рівень радіації тощо). Далі, для відчуттів є пороги чуттєвості й розрізнення. Те, що знаходиться за цими порогами, для чуттєвого пізнання не існує. Особливо важливим є те, що, як правило, внутрішня, суттєва сторона речей у принципі не може бути представлена на рівні живого споглядання.

Технічне (практично-дійове мислення), як і наочно-образне, властиве вищим тваринам і людині. Чи не першим на цей тип мислення звернув увагу німецький філософ Г.-В.-Ф.Гегель, який, зокрема, указав на те, що безпосередня трудова діяльність, скажімо, праця каменяра, обов’язково вимагає мислення. Трудові дії людини, як і елементарні дії вищих тварин, осмислені. Практично-дійове мислення притаманне всім людям, але найбільшою мірою спеціалістам технічних, тобто нефілологічних професій. Інколи фахівцю, наприклад інженеру, легше створити нову машину, ніж захистити свій проект (важко підбирати потрібні слова та вирази, висловити думку доречними мовленнєвими засобами). Ті, хто працює на комп’ютері, часто кажуть, що вони мислять машинною (комп’ютерною) мовою. У цьому полягає специфіка професійного мислення фахівця нефілологічної сфери діяльності, що виявляється в мовленнєвих засобах передавання потрібної думки у процесі професійного спілкування. Тому найважливішим завданням вищої школи є уміння сформулювати професійну компетенцію, яка входить до компонентів комунікації [37, с. 328].

Що ж до *абстрактного мислення*, то воно оперує абстрактними образами – поняттями, судженнями, теоріями. Між цими образами і предметами, а також між ними й чуттєвими образами наочної схожості не існує. Поняття «наочно» індивіду не дано. Йому чуттєво дана перш за все словесна, знакова форма абстрактного образу. Чуттєво у свідомості суб’єкта є не образ предмета, а образ знака, точніше, предмета, який виконує функцію знака (наприклад, акустичний, звуковий образ слова).

Індивід не сприймає ніякої наочної схожості між образами знака й чуттєвим образом предмета. Абстрактний образ є складна ієрархічна система з багатьма ярусами, між якими мають місце різноманітні відношення типу *рід – вид, вид – підвид* тощо. Поняття невисокого рівня спільності не втрачають свого зв'язку з чуттєвими образами. Це значить, що індивід може звернутися до образів, якщо цього потребує пізнавальна ситуація професійного спілкування, тобто якщо операція нерозв'язна при оперуванні тільки абстракціями, то вона підчас вирішується шляхом залучення наочних образів. У цій безперервній взаємодії між чуттєвим і логічним рівнями полягає раціональний зміст відомого філософського положення про те, що думки без споглядання пусті, а споглядання без понять сліпі [497, с.8]. У цьому перевага й недолік одночасно нефілологічного, зокрема технічного складу розуму професіонала.

Абстрактне мислення містить необмежені можливості пізнання світу, віддзеркалює цей світ універсально (зрозуміло, на основі практичної професійної діяльності й у міру універсальності (або обмеженості) останньої). Воно оперує абстрактними образами, які чуттєво у свідомості не дані і в силу цього не можуть існувати поза спеціально даними свідомості знаками, поза мовою. Поняттєве мислення є мислення мовне, вербальне. Абстрактні поняття про любов і ненависть, життя і смерть, мову і мовлення, науку і культуру, теорію ймовірності А.Ейнштейна чи гіпотезу вроджених граматичних структур Н.Хомського осмислити й передати без участі мови неможливо. Однак зауважимо, що людина і в цьому випадку не завжди мислить уголос, тобто вимовляючи слова. Частіше за все люди мислять за допомогою внутрішнього мовлення («про себе»), яке відрізняється від зовнішнього тим, що є згорнутим, зредукованим. І хоча у людей усі типи мислення переплітаються, превалює поняттєве, тобто основним знаряддям мислення є мова.

Однак знаки (мовні знаки, слова і їх різні сполучення) на абстрактному рівні мислення утворюють не тільки зовнішню оболонку образу. Вони на цьому рівні складають спосіб його буття. Зміст поняття визначається об'єктом, що в ньому віддзеркалений, і поза знаковою формою цей зміст у свідомості суб'єкта існувати не може. «У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане у певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, що зумовлена певною потребою, яка, в свою чергу, породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини [437, с.78]». Таким чином, за основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації пізнавальна діяльність є єдиним засобом опанування мови, а професійна діяльність неможлива без участі досконалого професійного мовлення. Тому мислення сучасних фахівців ХХІ ст. суттєво ускладнюється, містить в собі суміжні типи мислення: *логічне*,

образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, ергономічне, управлінське і комунікативне.

Комунікація є в остаточному підсумку передача формальними мовними засобами певного мовного значення, змісту з метою спілкування між людьми. Таким чином, ми неминуче приходимо до єдності форми і змісту, тобто ці два компоненти не існують в мові розрізнено, у відриві один від одного. Г.Колшанський зазначав: «Якщо мислення відбиває дійсність, пізнає закони дійсності і здобуває завдяки практичній діяльності людини справжнє знання про матеріальний світ, то зовнішня мовна форма, яка реалізує мислення, не може (у звучанні слів, у граматичних формах тощо) виступати віддзеркаленням пізнаної дійсності. Мова не співвідноситься безпосередньо з фізичним світом, а залишається тільки формою виявлення мислення (а не світу). Отже, і мислення, і мова співвідносяться з предметами і явищами дійсності, тільки перше співвідноситься з ним відношеннями віддзеркалення, друга – відношеннями позначення [201, с.16]». Мова оперує не просто якимсь континіумом звуків, а єдністю звучання і значення.

Дуже влучно підкреслив єдність *мови і мислення* Ф. де Соссюр. Він зауважував: «Мову також можна порівняти з листом паперу: думка – її лицювий бік, а звук – зворотній; не можна розрізати лицювий бік, не розрізуючи і зворотній; так і в мові не можна відділити ні думку від звука, ні звук від думки; цього можна досягти шляхом абстракції, що неминуче призведе або до чистої психології, або до чистої фонології. Лінгвіст, отже, працює в прикордонній галузі, де сполучуються елементи обох порядків; це сполучення створює форму, а не субстанцію [438, с.113]». І далі: «Мова є системою знаків, які виражають ідеї [438, с.39]». Звуковий і смисловий бік створюють мовну форму, субстанція ж існує незалежно від мови, від нашої свідомості, її ми не можемо створювати. Тож під формою Ф. де Соссюр розумів не чисту абстракцію, а сполучення звукового і смислового боку мови в їх нерозривній єдності, отже, професійне мислення є основою для професійного мовлення і навпаки.

У мовних знаках зосереджується й навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини, що стосується елементів мови, якою людина спілкується. За слушним зауваженням І. Зимньої, значення слів рідної мови, що виступають єдністю „спілкування та узагальнення”, опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [159, с.29]. Реалізація в психології й лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, мисленнєвої або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла ствердженню діяльнісного підходу, що вплинуло і на тлумачення процесів набуття знань, формування умінь і вдосконалення мовних навичок особистості, тобто професійне мовлення формується і

розвивається завдяки вдосконаленню мислення фахівця залежно від його діяльності.

Науковці підкреслюють [56, с.150-154], що індивідуальні відмінності у способах отримання й відтворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення тощо, у свою чергу, утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, відносно яких групи людей за професією є схожими або відрізняються одна від одної, що позначає індивідуальні відмінності у процесах переробки інформації та виділяє типи людей залежно від особливостей їхньої організації загальних закономірностей пізнання. У зв'язку з чим постають проблеми індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, особливо у вивченні української мови з метою формування й розвитку професійного мислення і мовлення, адже завдання опанування української мови як засобу набуття професійної компетенції ускладнюється, якщо цей процес відбувається у дорослому віці, оскільки пов'язаний із значними затратами зусиль на подолання труднощів, що виникають на різних етапах навчання.

Незважаючи на те, що студенти нефілологічного профілю у вивченні гуманітарних наук, зокрема й української мови, мають певні досягнення, у засвоєнні навчального матеріалу ці студенти можуть мати низку труднощів: добре пам'ятають правила мови, але утруднюються застосувати їх на практиці, в мовленнєвому спілкуванні; відтворюють мовний матеріал, однак дати аналіз прочитаному, виділити головне, узагальнити, застосувати в творчих умовах ці знання неспроможні. У студентів з аналітичним типом мислення під час написання творчих робіт деталі майже відсутні, але вони суворо, логічно і послідовно викладають текст, значну частину відводять на складання і реалізацію плану, можуть додавати «від себе» риторичні запитання. Студенти з образним типом мислення намагаються передати в науковому тексті образні деталі й подробиці. Тому, створюючи загальну систему підсумкових робіт і тестових завдань з української мови, основна ідея якої є зростання самостійності студентів, ми ставили за мету також формування їхніх розумово-мовленнєвих здібностей.

Аналіз труднощів студентів у засвоєнні української мови з метою отримання професійно важливої інформації дозволяє виділити низку загальних тенденцій: з одного боку, це емпіризм, скованість конкретною ситуацією навчання, а з іншого – формалізм. Причини цих крайнощів різноманітні, але головна з них – опора на застарілі уявлення про процес навчання, протиставлення формально-логічного й діалектичного мислення, незнання викладачами конкретних шляхів цілісного, системного підходів до формування знань, мислення і мотивів навчання студентів.

Індивідуальні особливості людей під час отримання інформації складають також індивідуальну стратегію перероблення інформації, відрізняються за способами діагностики, теоретичною інтерпретацією,

широотою впливу на поведінку студентів є типовими для кожної конкретної особистості в аспекті індивідуально-своєрідних прийомів отримання і перероблення професійно значущої інформації. Процесуальна характеристика інтелектуальної діяльності, що визначає спосіб отримання, збереження й перероблення того чи іншого когнітивного продукту, впливає й описує когнітивні утворення організувального порядку, які об'єднують функціонування пізнавальних процесів, що, у свою чергу, обмежують й опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи у структурі індивідуальну функцію контролю і забезпечуючи адаптивні форми активності суб'єкта навчання [533].

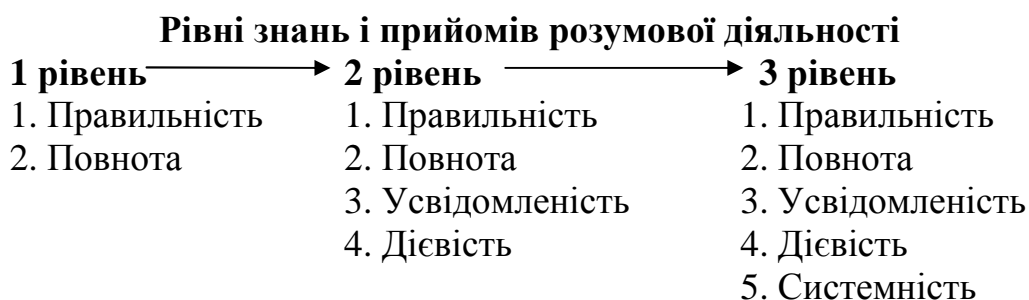
Освічений фахівець, який глибоко засвоїв діалектичний підхід до явищ, завжди веде роботу на основі творчого мислення, досягаючи мети в більш короткий термін і за менші витрати коштів. У період науково-технічної революції кожна особистість, яка має певні здібності, озброєна сучасними знаннями розвитку науки й техніки, виробництва, має володіти досконало й методами креативного мислення з можливістю опанування професійною мовленнєвою компетенцією за обраним фахом.

Проведені Б.Ананьєвим [12; 13] дослідження виявляють різні характеристики мислення для різних вікових груп. Логічне мислення є провідним для учнів і студентів від 17-18 до 21 року. Образне мислення є найбільш низьким у 18-річних. У віковій групі від 18 до 21 року провідним є узагальнення на словесному матеріалі. Найбільш сталим є вербально-логічне мислення, яке сприяє концентрації уваги. Вивчення вікових змін мислення (з 17-18 років до 21 року) показало, що між видами мислення існує складна єдність, що свідчить про зв'язок образних, логічних і дійових компонентів. Якщо у 17-19-літніх вербально-логічне мислення тісніше пов'язане з образним мисленням, то у 20-21 річних – з практичним [12; 13]. Розглянуті пізнавальні процеси взаємопов'язані й розвиваються залежно від віку. Як ми вже згадували, є зв'язки між пам'яттю, обсягом уваги і показниками мислення. Їх урахування грає важливу роль в організації навчальної діяльності, її раціоналізації, підвищуючи активність студентів у навчальному процесі. Оскільки у студентів як дорослих особистостей є особливості засвоєння ними знань, то їх ставлення до навчання спирається на певний життєвий досвід, значний обсяг інформації, яку вони отримують із різних джерел (засоби мас-медіа, комп'ютер, Internet тощо). Життєвий досвід дає можливість засвоювати зміст наукових понять із використанням меншої кількості прикладів і в більш стислі строки. При цьому вони прагнуть до засвоєння змістового матеріалу, який визначається кількістю суспільно-корисної інформації. Їх характеризує прагнення до свідомого оволодіння матеріалом, тобто набуття професійно значущих знань.

Знання – змістовний бік мислення, його підвалини, базисний компонент. «Знання пов'язують із мисленням як продукт із процесом: з одного боку, вони є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, у що перетворюється мислення (як процес взаємодії) у фазі продукту; з

іншого боку, переходячи в процес, тобто включаючись у діяльність індивіда, знання виявляються як компонент мислення... Будучи наслідком мислення, знання є разом із тим і однією з його умов [369, с.90]». Знання поліструктурно, і кожна зі структур знання специфічно пов'язана з мисленням та мовленням. Організація процесу засвоєння знань, умінь і навичок студентів за рівнями дозволяє цілеспрямовано формувати цей процес, розвиваючи найбільш істотні й необхідні його характеристики. Розгляд тенденцій розвитку якості знань студентів у зв'язку з розвитком їх мислення й мовлення дозволив сконструювати рівневу модель взаємозв'язку знань і прийомів розумової діяльності студентів (див схему 2.1.).

Схема 2.1.



Тому залежно від рівнів знань складаються і вдосконалюються прийоми розумової діяльності студентів-нефілологів. Правильність і повнота знань першого рівня доповнюється усвідомленням важливості отриманої інформації за фахом, можливістю користуватися цією інформацією залежно від конкретної ситуації на другому рівні, а третій рівень знань передбачає системність закріплення необхідних знань, збереження і застосування цих знань у комплексі. Відповідно до цього ми можемо говорити про рівні і можливості розвитку професійної мовленнєвої діяльності студентів.

Зробимо також зауваження щодо логічності мислення студентів. Наші спостереження свідчать, що студенти, які вчаться на природничих та інженерних спеціальностях і яким властива добре розвинена логічність мислення, є старанними, уважними, більш здібними й зацікавленими у формуванні професійно важливих якостей. Але реальність, на жаль, така, що є студенти, які приходять до ВНЗ зі слабкими знаннями української мови, негативною самооцінкою щодо її вивчення та почуттям незадоволеності своєю діяльністю щодо вивчення мов узагалі, пояснюючи це відсутністю здібностей та поганою пам'яттю. Студент як доросла людина звик бачити у явищах, що вивчаються, відповідні закономірності, зумовлені його розвинутим понятійним мисленням. Йому властива потреба зрозуміти причинність тих або інших явищ, "укласти" ті або інші явища в рамках певних закономірностей і користуватися ними. Він може спланувати роботу, як навчальну, так і в майбутньому на виробництві, тобто мисленнєво уявити собі усі необхідні дії і їх послідовність [129].

Для організації навчання з урахуванням попереднього досвіду особливе значення має дослідження І.Кулака [225], який проаналізував функції головного мозку у плані сприйняття, фіксації, збереження і виявлення інформації. Знання цих закономірностей допомагає викладачеві побудувати навчальний матеріал так, щоб найбільш раціонально використовувати накопичені студентом знання, сформовані навички й уміння. Учений визначив, що в психічній діяльності людини виділяються *три* коркові функції: *віддзеркалювальна*, яка забезпечує сприйняття конкретного моменту; *зіставлявальна*, яка під впливом подразників, що сприймає людська психіка, виявляє збережену в пам'яті інформацію, подібну до тієї, що віддзеркалюється; *моделювальна*, яка забезпечує перероблення інформації, яка як сприймається, так і відновлюється. Під *віддзеркалювальною* функцією головного мозку І.Кулак розуміє певну організацію нервової системи, що забезпечує сприйняття подразників зовнішнього середовища, створення віддзеркалення (образів) і подальше їх зберігання у вигляді залишків пам'яті. Він виділяє дві властивості віддзеркалювальної функції головного мозку. Перша властивість полягає в тому, що в мозку людини фіксується майже вся інформація, яку він сприймає. Друга – виявляється в тому, що з усієї інформації людина довільно може відтворити тільки невелику кількість сигналів (близько п'яти, або за магічним числом Міллера 7 ± 2 [291, с.191-225]). Інші сигнали, що віддзеркалюються в мозку, людина може тільки впізнавати при повторному сприйнятті.

Зіставлявальна функція – друга головна функція мозку, що разом із віддзеркалювальною безпосередньо бере участь у сприйнятті й переробленні інформації. Ця функція спрямована на зіставлення віддзеркалювальних явищ із подібними відбиттями, що зберігаються в пам'яті. Якщо віддзеркалювальна функція головного мозку здійснює первинне безпосереднє відбиття явищ, то зіставлявальна відповідає за вторинне апперцептивне віддзеркалення тих самих явищ дійсності. Фактичне спрацювання зіставлявальної функції відбувається в момент віддзеркалення самого об'єкта, коли подразник, який сприймається, оживлює залишки інформації, що зберігаються в пам'яті схожих подразників. У той самий момент у людини виникає відчуття знайомого і незнайомого, тобто новизни об'єкта, який сприймається. Діяльність зіставлявальної функції мозку здійснюється довільно.

Третя функція у психічній діяльності людини – *моделювання*, базується на особистому досвіді й накопичуваних знаннях. Особливість функції коркового моделювання полягає в тому, що вона перебудовує інформацію. Процес моделювання легко виникає й швидко відбувається на інформації міцних коркових слідів. Функція коркового моделювання завдяки зіставлявальній функції швидко відтворює образи аналогічних предметів або явищ, що раніше сприймалися, і на їх основі будує нову модель. Ми докладно зупинилися на розгляді трьох коркових функцій психічної діяльності людини, щоб показати важливість їх урахування в

навчальному процесі. Зіставлявальна і моделювальна функції головного мозку базуються на особистому досвіді і накопичених знаннях тих, хто навчається. Опора на досвід, знання з української мови, набуті студентами у школах, коледжах, технікумах, ПТУ допоможе їм зберегти продуктивну діяльність при вивченні української мови у вищій школі, сформувати і розвинути мовні й мовленнєві навички професійного спілкування. Відсутність у діяльності викладача з української мови, підручниках, посібниках опори на зіставлення призводить до того, що студенти вимушені самостійно відбудовувати систему образів на рівня зіставлення, щоб виробити правильну модель із різних аспектів мови, які стосуються професійного мовлення (добір лексичних засобів щодо специфіки мовлення, ситуації спілкування й мовленнєвої поведінки тощо) через спостереження, самоспостереження за власними мовленнєвими діями і діями викладача або методом проб і помилок. У кращому випадку ця система самостійно здійснюваної діяльності призведе студента до мовленнєвої діяльності за законами ортології; у протилежному випадку довільно формується мовна девіація, викликана неусвідомлюваністю помилок, до яких студент поступово звикає. Може скластися ситуація, що студент просто буде відмовлятися від спілкування в професійній діяльності засобами української мови через брак мовленнєвих знань або нерозуміння специфіки ситуації.

Зазначимо, що для здійснення досконалої мовленнєвої комунікації треба спиратися на *пам'ять і увагу*, що є такими психічними процесами людини, без яких професійна діяльність стає принципово неможливою.

Саме студентський вік відзначається оптимальною чутливістю зору, максимально слуховою чутливістю та найвищою активністю пам'яті [13, с.25-30].

Студенти, як правило, мають вже добре розвинуту логічну пам'ять. Це дає можливість свідомо і критично сприймати пропонований навчальний матеріал, сприяє зосередженості і вольовому напруженню, яке допомагає подолати перешкоди в навчанні. Як зазначав Б.Ананьєв, у структурі пам'яті значну роль відіграють зв'язки образних і вербальних компонентів, зорові опори сприяють кращому запам'ятовуванню, а провідним чинником виступає вербальне закарбовування у довготривалій пам'яті [12]. Значне місце тут займає установка на мимовільне запам'ятовування, що сприяє більшому збереженню матеріалу в пам'яті. Але обсяг інформації, що запам'ятовується, обернено пропорційний обсягу інформації, яка може бути перероблена, що причиняє втомлюваність коркових функцій, задіяних у роботі, зниження стійкості безпосереднього обсягу не тільки довготривалої, але й короткочасної пам'яті, про що свідчать експериментальні дослідження [225]. Оскільки мова зберігається завдяки пам'яті, можна було б уважати, що існування мови – психічне явище всупереч психофізичній природі мовленнєвих актів, мовленню. Однак пам'ять, буття в пам'яті є сферою фізіології [493, с.28].

У психології розрізняють оперативну, короткотривалу й довготривалу *пам'ять*. Поняття *довготривалої пам'яті* ввів М.І. Жинкін, який зазначав: «Саме за допомогою довготривалої пам'яті легше зрозуміти формування лексикону в мозку людини [142, с.76]». Експериментально доведено, що студенти спроможні утворювати в пам'яті значно більше усвідомлюваного матеріалу, ніж при механічному запам'ятовуванні, тому що осмислене запам'ятовування базується на узагальнених та систематичних асоціаціях, яких у студентів набагато більше, ніж в учнів середньої школи. У студентському віці краще розвинута зорова пам'ять, ніж слухова. Нагадаємо важливий на нашу думку методичний висновок про те, що навчальний матеріал має бути вербально-логічним, засвоєння його студентами здійснюється за допомогою зорових опор. Значну роль відіграє як довільне запам'ятовування, де дається установка на заучування, так і мимовільне, що забезпечується своєрідною логічною обробкою матеріалу й вибором відповідних навчальних дій. «Рекомендації щодо запам'ятовування, що не спираються на ефективні способи їх реалізації, дають менші результати, ніж активна, змістовна робота над матеріалом [420, с.59]». Пам'ять розвивається й покращується відповідно до вимог майбутньої професії, коли студенти відчують відповідальність за результати своєї діяльності [135]. У педагогічному плані постає важливе завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб необхідний матеріал запам'ятовувався студентом і тоді, коли він працює з цим матеріалом, а не тільки коли його запам'ятовує. Це набагато складніше, але й плідніше, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, за якого таке запам'ятовування стає основною метою їх дій [397, с.322].

Пам'ять взаємопов'язана з *увагою* і корелює такі її функції, як концентрація і стійкість. Б.Ананьєв зазначав, що стійкість уваги однозначно впливає на обсяг і якість збереження, одночасність розпізнавання, ментальність відтворення необхідного навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [12]. Увага студентів, поряд із загальними рисами, характерними для дорослих, набуває нові якості, що зумовлені умовами навчання (професійна підготовка, українська мова як засіб здобуття спеціальності). Їхня увага на заняттях з української мови підвищується у тому випадку, якщо вони усвідомлюють необхідність вивченого явища в їх подальшій діяльності. Зазначимо, що увага є таким психологічним процесом, який не існує поза діяльністю [380]. Отже, організація уваги в навчанні є перш за все організація діяльності. Відзначаючи підвищену увагу студентів, слід визнати, що в багатьох із них недостатньо розвинута довільна увага, яка виникає під впливом свідомо поставленої мети. Це зумовлено тим, що студенти часто орієнтуються на механічне запам'ятовування або не вважають істотним той чинник, що українська мова буде виступати єдиним засобом розуміння і вивчення їхньої майбутньої спеціальності. У студентів на заняттях з української мови часто відсутня зосередженість, яка так

необхідна для міцного й глибокого засвоєння знань. Іноді студентів, увага яких погано сформована ще у школи або інших навчальних закладах (технікуми, ПТУ), відволікають як зовнішні, так і внутрішні подразники (шум в аудиторії, дзвінки мобільних телефонів тощо); такі студенти не в змозі тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті, уважно слухати викладача, вчасно виконувати всі потрібні навчальні дії на занятті.

Як відомо, увага має такі характеристики, як *обсяг, стійкість, розуміння навчальної мети* тощо. Методичними діями викладача є знайдення способів активізації уваги, що сприяє виробленню мовної здогадки, формування і розвитку відповідно до вимог фаху навичок професійного мовлення шляхом впливу на особистість, волю, ставлення до навчання, праці. Значну роль тут відіграє виховання *довільної уваги*, спираючись на зацікавленість студентів у результаті навчання, праці, роз'ясненні значимості майбутньої професії, її затребуваності. Формування уваги відбувається в процесі навчальної діяльності, спрямованість уваги і способи сприйняття студентів залежать від ставлення до майбутньої професії, смисловий аналіз підвищує правильність розпізнавання й оцінок об'єктів сприйняття [135].

Таким чином, створено теоретичну модель психічного розвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення. Критерієм адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці є те, що формуються адекватні психічні якості особистості, що у процесі її саморозвитку визначають конкретну логіку психічного розвитку людини протягом усієї її професійної діяльності.

2.2.4. Саморозвиток мовної особистості

Ідея розвитку цілісної соціально-адаптованої людської особистості стає сьогодні домінуючою і визначає зміст сучасної професійної освіти.

Завданням вищої школи є формування професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, позиції студента як майбутнього фахівця, з метою укріплення їх когнітивної і культурно-естетичної сфер, загального кругозору, мовленнєвої вправності. Взаємодія педагогів і студентів на змістовій основі з використанням різноманітних засобів є сутнісною характеристикою педагогічного процесу, який протікає в будь-якій педагогічній системі. Організація процесу роботи педагога неможлива без уявлення природи людини у вигляді систематизованої, чітко організованої педагогічної діяльності з виділеними цілями, структурою, комплексом педагогічних завдань. «У діяльності змінюється не тільки самий об'єкт, але й позиція (відношення) суб'єкта до об'єкта [2]», – вважає К. Абульханова-Славська. Це означає, що сама педагогічна діяльність носить динамічний характер: тобто є життєві позиції суб'єкта до об'єкта змінюються згідно з ходом діяльності. У цьому сенсі, діяльність є відкритою системою для формування особистості. Цей висновок указує на можливість організації особливим

чином збудованого освітнього процесу, в якому системою зовнішніх ситуацій, що актуалізують предметно-практичну діяльність певним способом розгортання змісту освіти, можливо формувати і розвивати у суб'єкта провідну діяльність – професійне мовлення. Нині *провідна діяльність визначається як діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на певному етапі розвитку його особистості (у нашому випадку мається на увазі формування професійної мовної особистості протягом навчання у вищій школі під час набуття професійно-орієнтованих знань)*. Найбільш проробленою періодизацією, на думку А. Асмолова, є періодизація психічного розвитку в дитячому віці Д.Ельконіна [136, с.3-12]. Рушієм розвитку особистості в цій концепції є виникнення невідповідності між операціонально-технічними можливостями дитини і розвитком його мотиваційно-потребнісної сфери. У цьому дослідженні, на нашу думку, важливі дві обставини: 1) у провідній діяльності виникають і диференціюються інші види діяльності і відбуваються зміни особистості; 2) розвиток особистості здійснюється подоланням протиріч між її можливостями і потребами. Б.Ананьєв говорить про те, що в сучасній науці приділяється велика увага періодизації онтогенезу дитини, а закономірності періодизації розвитку особистості в зрілому віці залишаються нерозкритими [12; 13, с.25-30]. Лише в останній час відбуваються спроби періодизації зрілої особистості і ми, слідом за Б. Братусем [59], вважаємо, що механізм розходження операціонально-технічної і мотиваційної сторін діяльності не є прерогативою дитячого розвитку, а можна прикласти і до процесу розвитку особистості дорослого, що передбачає нові можливості у діяльності.

Отже, виникнення нового виду діяльності в провідній діяльності зумовлено вже сформованими видами і є провідним новоутворенням. При цьому колись сформовані й засвоєні людиною види залишаються спадщиною його особистості назавжди. Педагогічний аспект логіки розгортання видів діяльності (гра, навчання і праця) і їх актуалізації в онтогенезі набуває такий вид: *наслідування, гра, спілкування, навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність і професійна діяльність*. Виникнення кожного наступного етапу провідної діяльності обов'язково зумовлює сукупно-збірну чисельність уже сформованих видів діяльності. Спілкування породжується в наслідуванні і грі, навчальна діяльність – і наслідування, грі і спілкуванні, квазіпрофесійна – у навчальній діяльності, спілкуванні, грі і наслідуванні, а професійна діяльність виступає квінтесенцією збірного образу і включає в собі всі види. Кожна дія, яка входить до структури діяльності, розвиваючись, розвиває саму діяльність. Отже, трансформовані види діяльності з переходом на кожний наступний провідний вид ускладнюється, і тим самим змінюється їх креативний потенціал, професійна діяльність розвивається одночасним розвитком складових її провідних видів діяльності. Використання нових інформаційних технологій у навчанні диктує необхідність увести і

визначити нову якість провідного виду діяльності – віртуальність. Ця якість за принципом схожа з якістю суб'єктності, що пронизує всі модуси існування людини. У віртуальність закладаються властивості просочувати всі провідні види діяльності і можливість впливати на них, формувати і розвивати їх на відстані. Звідси ускладнюються професійно виділені провідні види діяльності: «віртуальне наслідування», «віртуальна гра», «віртуальне спілкування», «віртуальна навчальна діяльність», «віртуальна квазіпрофесійна діяльність» «віртуальна професійна діяльність». Подібний погляд на структуру діяльності дозволяє нам у педагогічному концепті переглянути логіку змісту не тільки професійної освіти, а й професійно-орієнтованого мовлення, стерти формальні міжмовленнєві межі, а також зробити висновок, що педагогічні засоби і методи конструюються, розмежовуються і насичуються педагогічним потенціалом так, щоб ірраціонально (віртуально) або раціонально (реально) розвивати кожний вид діяльності, зокрема формування і розвиток професійного мовлення, який є елементом лінійної структури діяльності. Це дозволить вивести на новий рівень соціально-прикладний аспект професійного спілкування і забезпечити неперервність фахового спілкування. У процесі формування професійного мовлення розвиток і саморозвиток мовної особистості має відбуватися, на нашу думку, за трьома основними напрямками:

а) формування і розвиток професійної лінгвістичної компетенції за рахунок засвоєння знакової системи української мови і становлення лінгвістичної компетенції фахівця у своїй галузі діяльності;

б) удосконалення когнітивного стилю діяльності (спочатку навчальної, а потім професійної) шляхом засвоєння й розвитку нових форм сприйняття й інтерпретації різних явищ дійсності. Це завдання здається реальним, якщо когнітивний стиль розглядається як існуючі в етносі і присвоєні індивідом у процесі його соціалізації способи осмислення абстрактних і предметних сфер, опосередковані психічною архітектонікою цього індивіда, характером його соціогенеза і свідомовольовим чинником [9; 31; 38]. Розвиток цього стилю виступає як рішення проблеми розширення не тільки мовної картини світу, засвоєння деяких її особливостей, характерних для носіїв української мови, а також розвитку нових форм учіння і пізнання, формування мови спеціальності;

в) розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, пов'язаної з ознайомленням і критичним сприйняттям систем цінностей мови і культури, розширення світогляду, формуванням нового світосприйняття – світосприйняття мовця-професіонала, досконалого знавця мовної специфіки своєї спеціальності, білінгва і полілінгва.

Аналіз минулого досвіду студента сприяє виявленню позитивних якостей особистості, що сприяють правильному професійному удосконаленню. У зв'язку з цим студентів-нефілологів характеризує готовність до професійного зростання на засадах певного рівня знань, навичок і умінь, але іноді треба обґрунтовано пояснювати

(російськомовним студентам Сходу і Півдня України), чому саме цей навчальний арсенал, такий потрібний для професії, треба отримувати саме державною мовою. Отже, професійне самовизначення студентів зумовлює утворення фахових інтересів студента, його потягів, намірів, схильностей.

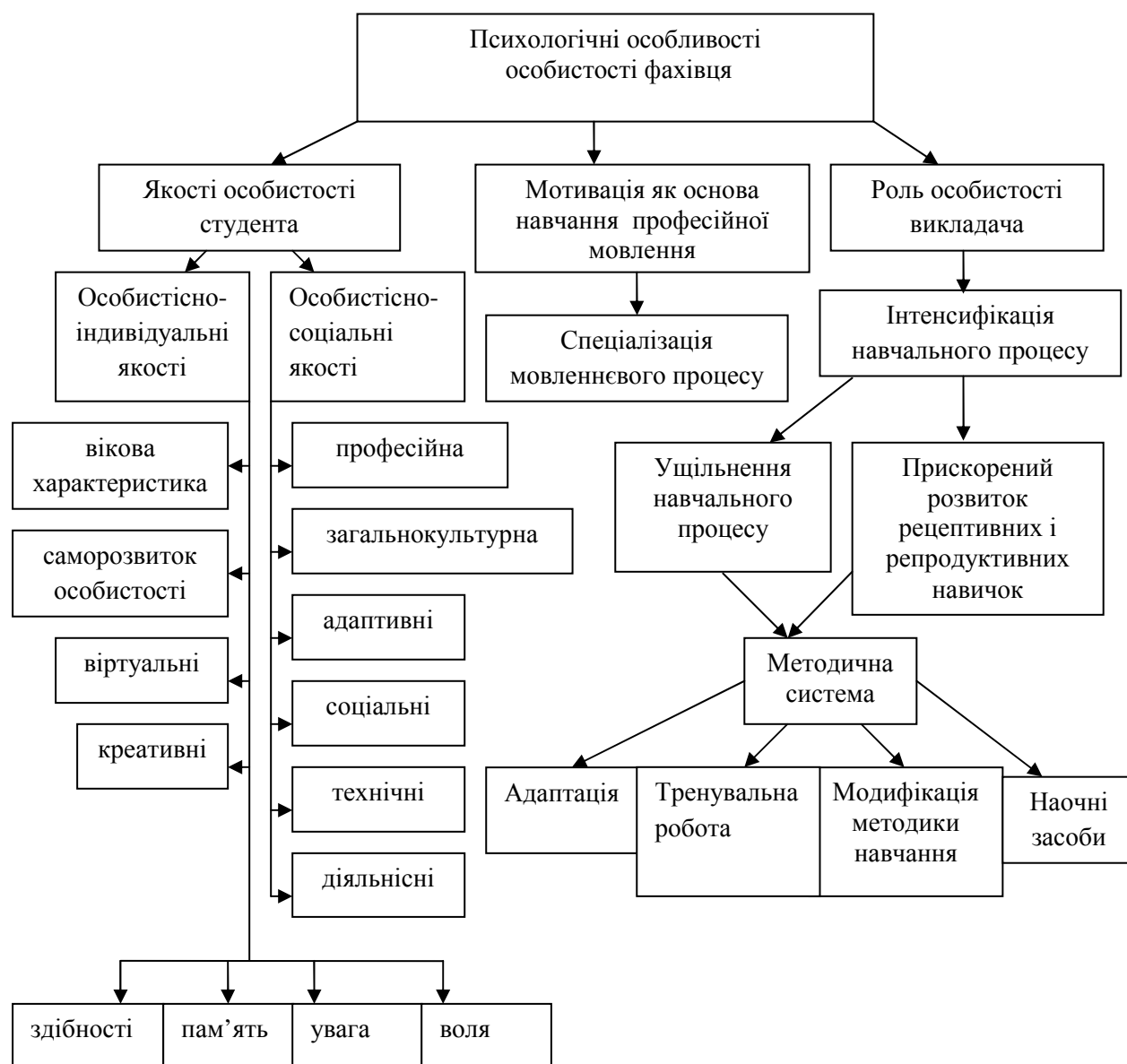
Ще треба відзначити таку важливу в психологічному плані якість особистості, що характеризує ставлення студента до себе, як відчуття власної гідності, достоїнства [379, с.88-92], що дозволяє виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, вольові зусилля, долати труднощі у навчанні. Необхідно постійно підтримувати це відчуття у студентів, правильно розвивати його, навчаючи поважати себе й оточуючих, підкріплювати впевненість у власних силах, робити студента активним, свідомим учасником навчального процесу, вчити його керувати своєю діяльністю у різних умовах навчання, що постійно змінюються. Тому важливою умовою ефективності проведення занять є також психологічний клімат у стосунках як між студентами в групі, так і у студентів із викладачами. Створення творчої атмосфери на заняттях базується на таких головних принципах як доброзичливе ставлення один до одного, взаємоповага й вимогливість, віра в успіх кожного, визнання та підтримка авторитету викладача.

О.Соловійова слушно зауважила, що сьогодні метою освіти «є не просто надання знань та вмінь, а й розвиток якостей особистості (наприклад, комунікативної компетенції), які мають “озброїти” молодь для подальшого життя в суспільстві [436, с.8-11]». Цілком поділяючи цю думку, зауважимо, що в сучасних умовах розвитку вищої школи знання набувають нової інтерпретації і є засобом становлення і зростання особистості як професіонала своєї галузі діяльності. Як зазначав С.Рубінштейн, «...обличчя особистості в усій різноманітності психічних властивостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини і формується в конкретній діяльності [397, с. 180]». Спосіб життя людини, що включає в нерозривній єдності певні історичні умови, матеріальні основи її існування й діяльність, спрямовану на їх змінення, зумовлюють соціально-професійне обличчя особистості, її індивідуальне буття. Але процес становлення особистості, особливо молоді, не є рівномірним, рівним і безпроблемним. Численність форм діяльності веде до численності смислів, образів «Я». Вчинки виявляють конфліктний смисл «Я», який активізує роботу самосвідомості. Одні і ті ж обставини та їх наслідки містять, як правило, і позитивний, і негативний сенс. На думку І.Міхеевої, внутрішні перешкоди або стають перепонами на шляху до досягнення якихось важливих цілей (тобто протидіючим мотивом), тоді і саму себе людина може сприймати як перепону на шляху до самоствердження – у такому випадку образ «Я» наповнюється негативним особистісним смислом. І, навпаки, коли внутрішні перепони сприяють досягненню цілей, «Я» набуває позитивний особистісний смисл [299]. Долаючи сходинку за сходинкою на шляху до самоствердження, людина змінює себе: стихійний індивід уступає місце свідомій особистості,

духовні завоювання якого набути нелегко – через пошуки, страждання, каяття, переоцінку цінностей і творче переосмислення. Значну роль у виробленні життєвих смислів, установок самореалізації відіграє вища школа, де молода людина вдосконалює своє мовлення і набуває професійної кваліфікації. Але без виховання душі, формування високої моральності немає і не може бути повноцінної особистості. Невизначеність з ідеалом і основоположними соціальними цінностями виховання, недооцінка останнього, пріоритет освітнього, суто професійного напрямку, діяльності над виховною – ось, скажемо прямо, основні недоліки в роботі з молоддю у вищій школі.

Схема 2.2 наочно демонструє складові психологічні особливості мовної особистості.

Схема 2.2.
Складові психологічні особливості мовної особистості фахівця



Таким чином, психологічні особливості мовної особистості фахівця мають три основні складові: *якості особистості студента* (особистісно-індивідуальні та особистісно-соціальні), серед них значну роль відіграють такі психологічні характеристики, як здібності, пам'ять, увага та воля; *мотивація як основа навчання професійної мовлення*, що включає спеціалізацію мовленнєвого процесу (знання мови професії, термінологічна обізнаність тощо) та *особистість викладача*, від якого переважно залежить інтенсифікація навчального процесу (прискорений розвиток рецептивних і репродуктивних навичок), ущільнення навчального процесу (у зв'язку зі скороченням аудиторних занять і збільшенням годин на позааудиторне навчання), досконала методична система (до якої входять адаптаційні процеси в навчанні, продумана тренувальна робота, модифікація методів навчання та наочні засоби, зумовлені вимогами часу і технічними можливостями вищого навчального закладу).

Слід зауважити, що будь-який психологічний феномен у певному сенсі є і соціологічним: психологічне тотожне з соціальним, оскільки лише в соціальному, а саме в мові, воно набуває сенс. Різні моменти індивідуальної людської історії, різні способи фізичного вираження можуть набувати глобального значення і стати цілим тільки в формі тотального соціального факту, що знаходить вираження в конкретному досвіді певного локалізованого в часі й просторі народу та індивідуальному досвіді його представників [116, с.89]. У поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, якими опосередковуються всі зовнішні впливи [61, с.95]. Але для підготовки висококваліфікованого фахівця необхідно приділяти увагу як особистісно-індивідуальним та особистісно-соціальним якостям, так і безпосередньо професійній комунікативній компетенції, бо саме мовні стратегії є чинником, що сприяє інтенсифікації цієї компетенції.

Отже, організація навчання для студентів, ураховуючи їхні психологічні особливості як дорослої особистості (17-18 і старше), як свідчить психолого-педагогічний аналіз, має свою специфіку, урахування якої може підняти на більш якісний рівень процес навчання студентів нефілологічних факультетів вищої школи взагалі, і сприяти формуванню та розвитку професійного мовлення українською мовою зокрема, створенню і зростанню професійної особистості фахівця згідно з вимогами сучасності.

2.3. Психолінгвістичні основи розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць

2.3.1. Особливості системи внутрішнього і зовнішнього мовлення

Як було зазначено, проблеми співвідношення пізнавальної діяльності, мови й мовлення завжди знаходилися в полі зору науковців. Тож мислення є внутрішнім механізмом пізнавальної діяльності, а мова, за словами філософів, є безпосередня дійсність думки. Такий об'єкт як

мова має подвійну природу, що відзначалось багатьма лінгвістами, філософами і психологами. Для дослідження проблеми навчання професійного мовлення студентів-нефілологів важливий розподіл понять: 1) мова як система словника і граматичного ладу; 2) мова як процес або мовленнєва діяльність (мова як психологічне явище – роль внутрішнього і зовнішнього мовлення); 3) мовлення як *результат* процесу говоріння (текст і дискурс).

Підґрунтям дослідження є теорія мовленнєвої діяльності про механізми уяви, мислення і пам'яті; структуру пізнавальної і мовленнєвої діяльності, особливості засвоєння мови і мовлення – (Б.Беляєв, Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба, О.Хорошковська та ін.), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему, що виявляється у взаємозв'язках мовних явищ (Л.Булаховський, В.Виноградов, М.Жовтобрюх, Л.Мацько, М.Плющ, О.Шахматов).

З'ясовуючи підходи до розв'язання вищезазначеної проблеми, розглянемо специфіку мовленнєвої діяльності з точки зору психології та психолінгвістики, зокрема роль внутрішнього мовлення, що є передумовою зовнішнього мовлення, наразі й професійного.

Зазначимо, що, спираючись на теорію О.М.Леонтьєва [245; 246; 247] про роль діяльності людини у становленні й розвитку її психіки, В.Артемов [19] обґрунтовує єдність мови, мислення і поведінки. Мова взагалі пов'язана з мисленням не безпосередньо, а лише через предмет і явища дійсності, які людина постійно зустрічає у своїй поведінці. Тому потрібно вчити не мислення, а слововживання. М.Жинкін уважав, що мислення здійснюється за допомогою певної мови [140, с.144]. Але розвиток мови й засвоєння мислення – це не одне й те саме. Мислення реалізується тією мовою, якою користується кожна мисляча людина у процесі мовленнєвої діяльності.

Моделювання процесу породження і сприйняття мовлення неможливо без урахування тісного зв'язку мови і мислення. У дослідженнях з взаємодії мови і мислення як двох онтогенетично взаємозумовлених видів інтелектуальної діяльності людини доведено наявність етапу внутрішнього мовлення в процесі вербалізації (Л.Виготський, М. Жинкін, С.Кацнельсон, О.Леонтьєв, О.Лурія, Т.Рябова (Ахутіна), О.Соколов та ін.). О.Леонтьєв відзначає, що мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання мови, є не що інше як безпосереднє включення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення, а перехід від думок до слів завжди є переходом від внутрішнього мовлення до зовнішнього [241, с.40-41]. Перехід від “внутрішнього” до “зовнішнього” мовлення, за Л. Виготським, – це “переконструювання” мовлення, перетворення предикативного й ідіоматичного мовлення в синтаксично розчленоване і зрозуміле для інших мовлення [78, с.375]. Значить, мовленнєва діяльність – це той вид діяльності, що здатний опредмечуватися в мовній

формі. Це в відомому сенсі „наддіяльність”, оскільки є необхідною умовою всякої теоретичної діяльності, але окрім цього її можна розглядати як один із видів діяльності взагалі. Перенесення дії в мовлення означає не тільки вираження дії в мовленні, але, найголовніше, мовленнєве виконання предметної дії, тобто дії у новій мовленнєвій формі. Психологи зазначали різні види мовлення, а саме: «мовлення жестів і звукове мовлення, писемне й усне, зовнішнє мовлення і мовлення внутрішнє [397, с.453]».

Внутрішнє мовлення – це особливий вид мовленнєвої діяльності. Воно виступає як фаза планування в практичній і теоретичній діяльності. Тому для внутрішнього мовлення, з одного боку, характерна фрагментарність, обірваність. З іншого боку, відсутні непорозуміння під час сприйняття ситуації. Як зазначають психологи, внутрішнє мовлення надзвичайно ситуативне, схоже з діалогічним. Внутрішнє мовлення формується на основі зовнішнього [446, с.200-206].

Особливості побудови внутрішнього мовлення в психологічній літературі вивчав Л.Виготський, який характеризував структуру цього мовлення як предикативну. Він підкреслював, що внутрішня мова редукує природну мову [78]. За висловленням С. Рубінштейна, мова, виступаючи в якості внутрішнього мовлення, нібито знімає з себе виконання своєї первинної функції, що її породила: вона перестає безпосередньо слугувати засобом спілкування для того, щоб стати перш за все формою внутрішньої роботи думки [397, с.457]. Звідси випливає, що універсалії, породжені лише або головним чином комунікативною функцією мови, для знакової системи внутрішньої мови не є обов’язковими. Зокрема, це стосується високого рівня надлишковості природної мови. Уже в діалогічному мовленні в процесі спілкування між людьми, наприклад, у професійному спілкуванні, особливо якщо розмова йде про деяку конкретну ситуацію, допускаються різні, за висловом С.Рубінштейна, «короткі замкнення». Учасники діалогу розуміють один одного з півслова, використовуючи найкоротші з можливих у мові висловів (а іноді й відхилення від норм мови). Найчастіше такі «короткі замкнення» відбуваються й у внутрішньому мовленні, де мислячий індивід є і джерелом і приймачем повідомлення. Тому в психології підкреслюється, що внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього не тільки відсутністю звука, що воно не є «мовлення мінус звук», а має іншу структуру, ніж зовнішнє мовлення [78]. Внутрішнє мовлення на відміну від зовнішнього відбувається в інших умовах, піддається перетворенню, не призначене для іншої людини. Тож внутрішнє мовлення і словесне, дискурсивне мислення, що відбувається в формі внутрішнього мовлення, відбивають структуру мовлення, що склалася у процесі спілкування [397, с.457].

Особливості системи внутрішнього мовлення мають й інші підстави. Давно встановлено, що людина звичайно запам’ятовує не словесні формулювання думок, а їх зміст. Індивід відтворює в мовленні

зміст, який він запам'ятав, у різних випадках найрізноманітнішими способами, що лише випадково збігаються зі спочатку сприйнятою мовленнєвою формою. Більше того, якщо індивід не здатний до такого роду трансформації, то це означає, що або він слабо володіє цією мовою, або не розуміє змісту відповідного висловлювання. З таких фактів робиться висновок, що в пам'яті суб'єкта зберігаються не речення, не словесні вираження думок природною мовою, а думки, закодовані деяким спеціально призначеним для цієї мети існуючим семантичним кодом. У сучасній психолінгвістиці вельми популярне положення про те, що думка, задум мовленнєвого висловлювання виникає в оболонці цього коду. Потім він перекладається на природну мову [2; 61]. Для нашого дослідження це важливий момент: адже професійне мовлення як прояв креативного мислення універсально задіяне в процесі породження думки.

У вітчизняній і зарубіжній психолінгвістиці є низка моделей, що по-різному інтерпретують процеси породження мовлення (В.Інгве, Ч.Осгуда, Л.Блумфілда, Дж.Міллера, Е.Галантера, Ф.Кайнце, Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, С.Кацнельсона, О.Леонтьєва, О.Лурії, Т.Рябової (Ахутіної) та ін.). Загальним для зарубіжних і вітчизняних моделей є те, що всі вони передбачають виділення в процесі здійснення мовлення *трьох послідовних стадій* або типів, що переходять одна в одну: думки (*внутрішнього мовлення*), словесного синтаксису (*мовлення як комунікація суб'єктів пізнання*), озвученого мовлення (*мовлення як текст або дискурс*). Словесну реалізацію думки всі дослідники розглядають як результат роботи мовленнєвого механізму.

Внутрішнє мовлення – перший тип мовлення – характеризує процес мислення. Це підтверджує факт наявності внутрішньої артикуляції, яка супроводжує усвідомлення суб'єктом будь-яких його психічних станів. Внутрішнє мовлення в індивідуальному науковому дослідженні відрізняється від внутрішнього мовлення в межах, наприклад, мовленнєвого спілкування (професійної комунікації). У науковому дослідженні внутрішнє мовлення має набагато більший набір функцій і якостей. По-перше, основною функцією внутрішнього мовлення (і, відповідно, мови) є *пізнавальна*. Це передбачає і використання спеціальної мови, де така функція виходить на перший план – мови науки, творчості, професійної діяльності. По-друге, внутрішнє мовлення у процесі пізнавальної діяльності відрізняється ще й тим, що зі згорнутого, скороченого, кодового може переходити в розгорнуте, навіть усне мовлення, залишаючись при цьому внутрішнім, тобто не спрямованим на комунікацію. Причому це внутрішнє мовлення часто буває діалогічним: не дарма багато наукових і філософських праць учених старожитності були побудовані у вигляді діалогу. На наш погляд, форма діалогу втілює потребу (і необхідність) особистості постійно здійснювати переведення особистісного сенсу, що вкладається ним у мовні висловлювання, у загально значущу мову науки і навпаки.

Мовленнєва діяльність розгортається в напрямі експлікації початкових гіпотез, уявлень, понять про об'єкт, структури і номенклатури різних професійних дій. Внутрішнє мовлення може бути монологічним, коли студент активно сприймає наукову інформацію на лекціях, творчо перероблює науковий матеріал на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо. Зауважимо, що переведення зовнішнього мовлення у внутрішнє (інтеріоризація) супроводжується редукуванням (скороченням) структури зовнішнього мовлення, а перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього (екстеріоризація), потребує, навпаки, розгортання структури внутрішнього мовлення, побудови його як за логічними, так і за граматичними правилами [446, с.201]. Тобто здійснення процесу екстеріоризації під час професійного мовлення зумовлює формування у фахівця необхідних якостей мовлення, таких як *інформативність, зрозумілість, виразність* тощо, сприяє досконалому оволодінню лексико-граматичними засобами української мови.

Другий тип мовлення – *мовлення як комунікація суб'єктів пізнання*. Тут на перший план виходить комунікаційна функція мови науки (природно, при збереженні пізнавальної функції). Цей тип мовленнєвої діяльності включає в себе, по-перше, мовленнєве спілкування всередині колективного суб'єкта пізнавальної діяльності, коли вона носить не індивідуальний, а колективний характер, і, отже, рух на різних рівнях пізнавальної діяльності виконується різними суб'єктами. Мовленнєве спілкування тут залишається в рамках єдиної наукової теорії, єдиної мови. По-друге, мовленнєва діяльність суб'єктів пізнання, що представляють різні наукові діяльності, різні наукові теорії, різні види вирішення професійних проблем. До такого типу мовленнєвої діяльності можна віднести наукову або професійну дискусію. Ми розглядаємо дискусію як діяльність суб'єктів пізнання. Якщо дискусія є ретроспективною, є нібито формою індивідуальної пізнавальної діяльності, не потребує комунікації, то, на наш погляд, вона відноситься до внутрішньої мовленнєвої діяльності. Дискусія вже є повноцінним діалогом, живим контактом думок, поданих різними суб'єктами [231, с.30]. Зауважимо, що це є винятково важливим у процесі мовлення з професійною метою, адже процес взаємодоповнення, компроміс, пошук суджень вищого порядку, зіставлення, обговорення, знаходження істини допомагає формуванню навичок професійного мовлення, опануванню мови професії, вільному володінню термінами за фахом.

Третій тип мовленнєвої діяльності – це *мовлення як текст (дискурс)*. Мовленнєва діяльність, висловлена в тексті або дискурсі, нібито в рівному ступені виявляється і пізнавальною функцією мови науки й професійної діяльності та його комунікативною функцією. Ми можемо визначити текст як послідовність речень, у тексті мовлення є більш незалежним від хвилинної конкретної ситуації. Текст не можна проаналізувати граматично, але можна виділити його логічну структуру: *логічний суб'єкт і предикат, тему і рему*. Залежно від рівня формалізації

теорії, ми маємо в тексті те чи інше співвідношення природної мови або мови науки. Причому комунікативна функція більше лягає на частину природної мови, а пізнавальна – на частину мови науки й виробництва. Однак у будь-якому випадку, мова є лише передумовою утворення тексту чи дискурсу. На наш погляд, не можна вважати текст (у нашому випадку – друкований, професійно-орієнтований) мовою, на відміну, наприклад, від внутрішнього мовлення або мовленнєвого усного спілкування між суб'єктами. Ми вважаємо, що мова як така є абстракцією, реалізація же її можлива тільки в мовленні: *внутрішньому або зовнішньому (усному або писемному)*.

2.3.2. Психологічна специфіка процесу породження мовленнєвої діяльності

Проблеми психологічного обґрунтування процесу навчання професійного мовлення студентів-нефілологів ми ставили й вирішували, вивчаючи праці Л.Виготського, О.Леонтьєва, І.Зимньої, М.Жинкіна, П.М'ясоїда, С.Рубінштейна, І.Синиці, Л.Столяренко та ін. Розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання (усного і писемного) у професійних ситуаціях, виділення груп навичок, актуальних для процесу навчання української мови як засобу професійного спілкування, зазначення важливості зіставного аналізу психологічної структури мовленнєвої дії на різних мовах (для попередження можливих явищ інтерференції) і вичленення в цій структурі універсальних компонентів – ось далеко не повний перелік проблем, що мають провідне значення для методики навчання професійного мовлення студентів.

У наукових розвідках проблеми формування професійної мовленнєвої діяльності нам вважається раціональним застосовувати діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного: від загального поняття діяльності – до пізнавальної діяльності – від мовленнєвої діяльності – до структурних рівнів пізнавальної діяльності – і до аналізу співвідношення структурних рівнів і мовних засобів, що застосовуються в їх межах. Доцільно застосовувати поняття діалогічності. Величезний дослідницький матеріал, присвячений діалогу, свідчить про складність і багатоаспектність цього явища, бо саме діалог є конкретним втіленням мови в його специфічних засобах, як форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – як форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу із з'ясуванням умов породження і протікання цього мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються у колі питань, пов'язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Як уже зазначалось, зовнішнє мовлення включає *усне (діалогічне і монологічне)* і *писемне*. Діалог – це безпосереднє спілкування двох або кількох людей. *Діалогічне мовлення* – мовлення підтримувальне; співрозмовник ставить у процесі його уточнювальні питання, подає репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати її) [446, с.200]. Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, під час якої діалог набуває тематичної спрямованості.

Значення ж самого діалогу в рішенні проблем розуміння і комунікації виявили ще герменевтики. М.Бахтін застосовував принцип діалогічності для дослідження словесної творчості. Однак М.Бахтін уважав діалогічними за своєю суттю тільки гуманітарні науки. «Точні науки – це монологічні форми знання: інтелект споглядає речі і висловлюється про них. Тут тільки один суб'єкт – той, хто пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть безмовна річ... Суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки монологічним... [36, с.363]». Але можна зауважити, що пізнавальна діяльність незалежно від об'єкта або предмета може мати і діалогічний характер. Сутність цього діалогічного характеру полягає в тому, що в рамках індивідуального пізнання суб'єкт веде постійний внутрішній діалог із суспільством як системою попередніх знань, засобів і методів, панівної наукової парадигми, стандартів і всього соціокультурного фону. Діалогічність виражається не тільки в змісті знання, а перш за все у самому пізнавальному механізмі, у розчленуванні пізнавальної діяльності на два взаємодіючих рівня, *один* з яких (керуючий) найбільш являє переформульовані методологічні знання, уже накопичені наукою; *другий* же (предметний) є в більшому ступені індивідуальним пізнанням суб'єкта. Діалогічність мовленнєвої діяльності в рамках цих рівнів виявляється в її питально-відповідній формі. Е. Палихата зазначає, що усна форма мовленнєвої діяльності, наразі й діалогічного мовлення має такі характеристики: а) багатство інтонаційного оформлення; б) велику частину паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певний темп, інакше втратиться тимчасовий зв'язок із ситуацією; г) високий ступінь автоматизованості, на чому базується темп; ґ) контактність із співрозмовником; д) специфічний набір мовленнєвих засобів і своєрідну структуру; е) лінійність у часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [338, с.71-77].

Дослідження діалогу неможливо без урахування цілої низки позамовленнєвих моментів важливих для мовлення взагалі, професійного зокрема: *мети і предмета висловлювання, ступеня підготовленості мовців, стосунків між співрозмовниками і їх ставлення до висловленого, конкретної ситуації спілкування*. Характер діалогічного мовлення визначається дією всіх цих чинників у сукупності, і в результаті конкретного виявлення кожного з них створюється діалог певної

структури. Зрозуміло, що значення професійних умов і найближча професійна ситуація спілкування визначає структуру висловлювання, відбиваючи характер діалогічної поведінки співрозмовників.

Існує також значна кількість чинників, що впливають на успішність аудіювання і говоріння у процесі повсякденної ділової комунікації. Впливає швидкість подання мовленнєвих повідомлень (сприятливою умовою є збігання темпу мовлення мовців), тривалість пред'явлення, його кратність, спрямованість уваги. Значимим чинником є наявність або відсутність візуальної опори, її наявність полегшує прийом повідомлення, звертання, інформації, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий.

Поле, що окреслює сферу професійного спілкування, вельми широке, може бути подано тематичними блоками. Студенти залучені до достатньо активного і багатопланового спілкування з різних аспектів за фахом їхньої майбутньої професії. Позитивним у такому випадку є і те, що студенти звикають до професіоналізмів та термінології.

Як ми вже зазначали, спілкування здійснюється головним чином у діалогічній формі. Перевага цієї форми спілкування полягає в тому, що студент, беручи участь в діалозі, має можливість перепитати, попросити повторити або повернутися до сказаного раніше. Під час аудіювання об'єктом рецепції є мовленнєві сигнали. Щоб зрозуміти всю послідовність речень, з яких складається дискурс, що сприймається, необхідно їх повністю утримувати в пам'яті. І навпаки, чим довше, тим складніше і важче це зробити. При цьому пам'ятаємо, що обсяг оперативної пам'яті обмежений.

Усна мовленнєва діяльність більше, ніж інші види мовленнєвої діяльності (читання, письмо), пов'язана з психічним станом мовця, з його ставленням до цієї діяльності, з його готовністю, бажанням вступити в спілкування з професійною метою. Дослідники визнають особливу важливість суб'єктивного, особистісного чинників у навчанні мовлення, і в першу чергу позитивної валентності. Дослідження такої валентності залежить від багатьох умов, серед яких насамперед слід відзначити зняття психологічного бар'єра, створення сприятливих для спілкування обставин у професійному спілкуванні, наявність інтересу й мотивації, питання підкріплення, попередження мовних і девіаційних помилок у мовленні фахівців.

За свідченнями досліджень психологів та психолінгвістів, монологічне мовлення відрізняється від діалогу механізмом функціонування, а отже, й формування. Монолог – це особлива форма побудування мовлення, що є організованою системою висловлених у словесній формі думок [508, с.155], яке має свої структурні особливості і психолінгвістичні закономірності.

Відмінність монологу від діалогу підкреслював С.Кацнельсон, який зазначав, що породження мовленнєвого висловлювання, словесне відтворення знань потребує всякий раз словесної імпровізації, форма й

обсяг якої змінюються в значних межах залежно від ситуативних умов і стратегії мовця [187, с.111]. В.Виноградов, указуючи на різницю в структурно-стилістичному побудуванні діалогу й монологу, відмічав: «Найбільш уживаною формою соціально-мовленнєвого спілкування є діалог. Монолог же більш складна форма..., продукт індивідуального побудування. Монолог – це особлива форма стилістичного побудування мовлення» [84, с.18-19]. Якщо в діалозі стимулом до мовлення є питання одного зі співбесідників, який, ставлячи їх, бере на себе функцію формування думки того, хто відповідає, то в монологічному мовленні тема повідомлення виходить із внутрішнього задуму людини, що формує це повідомлення, з думок суб'єкту, з того змісту, який цей суб'єкт хоче передати у розгорнутому висловленні [264, с.33].

Отже, *монологічне мовлення* – тривале, послідовне, зв'язане викладення системи думок, знань однією особою. Воно також розвивається у процесі спілкування, але характер спілкування тут інший: монолог неперервний, тому активний, експресивно-мімічний і жестовий вплив здійснює промовець. У монологічному мовленні, порівняно з діалогічним, найбільш суттєво змінюється змістовна сторона. Монологічне мовлення завжди зв'язне, контекстне, його зміст має насамперед задовольняти вимогам послідовності й доведеності у викладі. Друга умова, нерозривно пов'язана з першою, – граматично правильна побудова речень, а також низка вимог до темпу і звучання мовлення [446, с.200]. Зазначимо також, що змістовна сторона монологу має сполучуватися з виразною, яка створюється як мовними засобами, що винятково важливе під час навчання професійного мовлення (уміння уживати потрібні слова-терміни, термінологічні словосполучення, синтаксичні конструкції, що найбільш точно передають задум мовця під час професійного виступу), так і позамовними комунікативними засобами (інтонацією, системою пауз, розчленуванням вимови якогось слова або кількох слів, що виконують в усному мовленні функцію своєрідного підкреслення, мімікою або жестикуляцією тощо).

З наведених лінгвістичних і психолінгвістичних характеристик монологу як особливої форми мовлення індивідуума впливає надзвичайно важливий щодо методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів висновок про те, що побудові монологічного висловлювання треба вчити спеціально [289, с.31].

Монологічне мовлення реалізується в усній і писемній формах. Усне мовлення досліджене лінгвістами, психологами та лінгводидактами (П.Білоусенко, О.Біляєв, Р.Будагов, Л.Булаховський, О.Гойхман, І.Зимняя, І.Ковалик, Т.Ладигенська, О.Лурія, Т.Надеїна, І.Синиця, М.Стельмахович). Тексту як одиниці писемного мовлення приділяли увагу М.Бахтін, І.Гальперин, Т.Дридзе, Л.Лосєва, В.Мельничайко, А.Михальська, М.Пентилюк, І.Синиця, Г.Шелехова та ін. Вони дійшли висновку: оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі засвоєння усного, що формується в дитини під час живого

спілкування, а писемне є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності.

Опрацювання наукової літератури з психолінгвістики (Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв, О.Лурія, І. Синиця, А.Шахнарович та ін.) дозволило стверджувати, що монолог співвідносний із продуктивними видами мовленнєвої діяльності (говорінням і письмом), і тому за основу створення монологічного тексту слід брати модель породження висловлювання, ураховуючи мовленнєву ситуацію фахового спілкування, що визначає мету, місце, адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання.

Слід однак відмовитися від найбільш поширеного уявлення, згідно з яким, на відміну від діалогічного усного мовлення, писемне мовлення є мовленням виключно монологічним, бо здійснюється у відсутності наявного співрозмовника (Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Ляудіс, І.Негуре). Орієнтація психологів та педагогів на уявлення про монологічну сутність писемного мовлення обмежує прагнення студентів до створення уявного співрозмовника, який, як відомо, відіграє істотну роль у процесі самовизначення людини в культурі (М.Бахтін, В.Біблер, Д.Ельконін, О.Ухтомський).

Щодо *писемного мовлення*, то, як зазначають психологи Л.Столяренко [446, с.201], П.М'ясоїд [310, с.214], воно є різновидом монологічного мовлення, більш розгорнуте, ніж усне монологічне мовлення. Це зумовлене тим, що писемне мовлення передбачає відсутність зворотного зв'язку зі співрозмовником. Крім того, писемне мовлення не має жодних додаткових засобів впливу на того, хто його сприймає, крім самих слів, їх порядку і розділових знаків, що організують речення. Письмове спілкування не втрачає діалогічності й загалом відбиває особливості реального спілкування людей. Однак професійне писемне спілкування буде мати специфічні риси (підвищену інформативність, професійну спрямованість, діловий етикет, мовні штампи та мовленнєві кліше тощо), зумовлені суто діловим характером стосунків фахівців. І письмове, і усне спілкування обслуговуються нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань [308, с. 183-216]. На нашу думку, це має значення в професійному мовленні, бо саме процеси перекодування висловлювань під час спілкування з виробничих питань є принципово важливими для порозуміння і правильних дій у складній ситуації.

У теоретичних моделях здійсненого людиною писемного мовлення в онто- та філогенезі, розроблених Л.Виготським, Д.Ельконіним, О.Лурією, Р.Якобсоном діалогічні моменти становлення такого мовлення “знімаються” у здійсненому людиною його накресленні. За межі цих уявлень дозволяє вийти розуміння М.Бахтіним висловлювання як мовного акту, обмеженого зміною суб'єктів промовляння, та розуміння ним писемного тексту як розгортання висловлювання у відносинах між автором тексту та створеними автором персонажами [16, с.410]. Але

подібні визначення на стосуються професійного мовлення, де розуміння писемного тексту чітко обмежено рамками фахової доцільності і суворо регламентовані (переважно монологічного характеру – листи, доповідні записки, накази, циркуляри, тексти за фахом студентів-нефілологів тощо). У практиці формування навичок писемного професійного спілкування корисно враховувати особливо ті навички монологічного мовлення загального характеру, що має знати той, хто користується як рідною, так й іноземною мовою. Ці особливості монологічного мовлення постійно підкреслював О.Леонтьєв [242; 244], І.Зимняя [165]. Слід зазначити однак, що, з точки зору психолінгвістики, монологічне мовлення має низку відмітних особливостей, якими пояснюється підхід до вироблення умінь і навичок у цьому виді мовлення.

По-перше, монологічне мовлення є розгорнутим видом мовлення. Якщо діалогічне мовлення завжди пов'язано з ситуацією, в якій відбувається розмова і в силу цього, як правило, буває згорнутим й еліптичним, монологічне мовлення завжди розгорнуте і просторе. У ньому мало інформації, що відома промовцю і слухачеві з ситуації або контексту. Науково-узагальнений характер проблематики також зумовлює розгорненість монологічного мовлення. По-друге, воно доволіно більшою мірою, тобто «мовець має деякий зміст і повинен вибрати для цього змісту адекватну мовну форму, побудувати на його основі висловлювання або послідовність висловлювань [241, с.9]». Оскільки монологічне мовлення відрізняє довільний характер, то навіть у невеликих монологічних висловлюваннях студенту трудно реалізувати цю особливість. Звідси необхідність складання планів, тез, а у багатьох випадках і повного тексту. Промовець завжди планує своє мовлення, так чи інакше його організовує. Тому викладач має навчати студентів організовувати своє монологічне висловлювання з різних фахових питань як єдине ціле, тобто навчати логічній побудові мовлення, використанню інтонаційних, лексичних і синтаксичних засобів із метою досягнення композиційного упорядкування усного повідомлення [241]. По-третє, особливістю монологічного мовлення є чіткість його побудови, організованість. Мовець нібито програмує, планує кожне своє повідомлення і на рівні окремих моментів мовлення, і на рівні всього мовлення в цілому. Ці особливості потребують спеціальних вправ, що прищеплюють навички українськомовного монологічного професійного мовлення студентам-нефілологам. Зазначимо, що вміння, з точки зору психологів, це «здатність здійснювати ту чи іншу дію за оптимальними параметрами, тобто найкращим способом, здійснення цієї дії відповідає меті й умовам її протікання», а навичка – «здатність здійснювати оптимальним чином ту чи іншу операцію [241, с.9]». Зрозуміло, що виробленню специфічних умінь і навичок монологічного мовлення передують прищеплення вміння обирати потрібні для цього виду висловлювання мовні засоби, що найбільш точно передають зміст, запланований мовцем; уміння поєднувати мовні одиниці відповідно до

заданої тематики; уміння користуватися обраними одиницями на рівні речення тощо.

Монологічні висловлювання студентів більшою мірою, ніж діалог, сприяють розвитку логічного мислення, що винятково важливе для грамотного фахівця, формують уміння самостійно складати логічну схему висловлювання, передбачити в ній усі необхідні причинно-наслідкові зв'язки й композиційну структуру. У методичній літературі існує думка, що монолог є частиною діалогу, розширеною реплікою учасника бесіди. Із цим можна погодитися, але в той же час слід мати на увазі, що навчання моделі монологічного й діалогічного мовлення різні. Зрозуміло, що розвиток навичок монологічного і діалогічного спілкування не може відбуватися ізольовано, оскільки ці мовленнєві форми не існують незалежно одна від одної. Тому в практиці викладання мов як іноземних, російської мови як іноземної, так само й української мови, ставляться завдання прищеплення комплексних навичок і вмінь спілкування. Але вивчаючи різні форми спілкування, дослідники розглядають цю проблему відокремлено [43; 69; 348]. Такий підхід виправданий наявністю особливостей монологу порівняно з діалогом у лінгвістичному й екстралінгвістичному планах. Так, на синтаксичному рівні монолог характеризується певною складністю, що виражається в наявності сурядного зв'язку, великої кількості підрядних речень, дієприкметникових й інфінітивних зворотів. Окрім того, наукова мова та професійне спілкування фахівців рясніє вставними словами і зворотами. Для діалогу ж потрібні вміння в декодуванні мовленнєвого стимулу, що сприймається, в обґрунтованій реакції, у поданні адекватного стимулу; для монологу – вміння в установленні адекватних для розкриття теми аспектів, їх розгортання і деталізація; побудові послідовності висловлювання за логічною схемою. Саме тому проблеми навчання діалогічного й монологічного усного мовлення з професійною метою слід розглядати окремо.

Зазначимо, що уміння правильно спілкуватися у професійних ситуаціях виникає на базі основних умінь. Це ціла система умінь: уміння моделювати спілкування, підтримати спілкування, почати або завершити спілкування, бути переконливим і говорити виразно, зрозуміло, логічно, зв'язано, уміння передати прочитане, побачене й почуте. Сюди ж слід додати уміння професійного мовленнєвого етикету, невербального спілкування, уміння спілкуватися в діаді, тріаді, групі з тих чи інших професійних ситуацій [1; 31]. Природно, процес професійного спілкування не ізольований, не відірваний від навчального. Викладач моделює мовленнєві ситуації, створюючи на заняттях природні умови і стандартні ситуації спілкування, і задає основні інтенції і тактики діалогу. Моделювання конкретної професійної ситуації може відбуватися безпосередньо на занятті, коли знімається скутість, що виникає у спілкуванні з професійних питань, й утворюється певний (позитивний) емоційний настрій, коли всі учасники гри знаходяться в

рівних умовах. Сформовані моделі ведення діалогу вже в подальшому використовуються в реальній ситуації спілкування. Крім усього сказаного, на заняттях йде відпрацювання і поповнення лексичного запасу. Отже, рівень й активність позааудиторного мовленнєвого спілкування студентів викладач української мови контролює, спрямовує, узагальнює, скореговує [27; 43].

Ураховуючи все вищесказане, цілком доречно зробити висновок, що роль та значення монологу винятково важливі в активному оволодінні мовою, розвитку непідготовленого мовлення мовою спеціальності.

Зауважимо, що актуальним є питання про те, навчання якого виду усного мовлення слід приділяти більшу увагу у вищій школі: підготовленому чи непідготовленому. Під підготовленим мовленням розуміються такі висловлювання студентів (монологічні чи діалогічні за формою), що попередньо опрацьовуються ними, а потім репродукуються у вигляді повідомлень, доповідей, інформації або у вигляді діалогу [167]. Під непідготовленим мовленням розуміються такі висловлювання чи повідомлення, що формуються або формулюються студентами як реакція на безпосередньо задану ситуацію, відсутність попередньої підготовки у часі, яка могло б знадобитися учням на формування і формулювання висловлювання. Очевидно, питання про те, якому з описаних видів усного мовлення доцільно навчати студентів ВНЗ, слід вирішити на користь непідготовленого усного мовлення. Отже, розвиток навичок і творчих умінь непідготовленого мовлення (у плані говоріння) є однією з основних цілей навчання професійного мовлення студентів нефілологічних навчальних закладів.

У наш час уже мається велика кількість робіт із методики і психології, присвячених цій темі (І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Л.Столяренко та ін.). Однак до цього часу методисти і психологи не сформулювали єдиного визначення непідготовленого мовлення: дефініції його суперечливі і відбивають різні підходи до цієї проблеми; унаслідок цього не з'ясовано остаточно основні компоненти, що необхідно розвивати в навчанні непідготовленого професійного мовлення студентів. У зв'язку з тим, що вихід у непідготовлене мовлення за фахом потребує певного ступеня автоматизації навичок у навчанні студентів-нефілологів української мови за фаховими профільованими дисциплінами, а особливо на початку навчальної роботи, звичайно говориться тільки про елементи непідготовленого мовлення як одного з форм заключної роботи, що є контролем ступеня автоматизації навичок, показником ступеня і якості засвоєння навчального матеріалу у курсі української мови за професійним спрямуванням. Однак література з психології і методики і практика роботи в цьому напрямку дають підстави говорити про необхідність більш різнобічної, систематичної роботи з розвитку навичок і творчих умінь непідготовленого українського професійного мовлення студентів-нефілологів.

У працях багатьох психологів і методистів також висловлюється думка про те, що непідготовлене мовлення – це розумова діяльність, у якій мовне оформлення думки йде практично одночасно з висловлюванням. Наприклад, Н.Вітт вважає, що «...непідготовлене мовлення являє собою поточне вербальне перетворення різної інформації за визначної ролі мислення і пам'яті [90, с.49, с.197]». Л.Леваї дає таку дефініцію непідготовленого мовлення: це спонтанна мовленнєва діяльність, заснована на власній мовленнєвій ініціативі мовця і на його здатності до імпровізації [237, с.11]. Виходячи з цих визначень непідготовленого мовлення, здається правомірною розробка положення про те, що на різних етапах навчання української мови за професійним спрямуванням у студентів слід розвивати насамперед творче мислення українською мовою.

На основі аналізу різних дефініцій непідготовленого мовлення ми можемо вважати основними ознаками непідготовленого мовлення студентів-нефілологів а) самостійність висловлювання і б) непідготовленість висловлювання у часі. Тому систематичні заняття з розвитку непідготовленого мовлення у процесі навчання української мови як засобу формування й розвитку професійного мовлення ми вважаємо за доцільне проводити у двох напрямках: а) розвиток самостійності висловлювання, б) розвиток спонтанного, непідготовленого висловлювання за фахом студентів.

Оволодіння навичками ведення підготовленого й непідготовленого діалогічного й монологічного видів спілкування як видів професійного мовлення, що характеризують студентів як грамотних фахівців, безсумнівно, допоможе адаптації у сфері професійного спілкування й успішному здійсненню комунікації в соціально-культурній і навчально-професійній сфері на текстовій основі.

Відомо, що текст характеризується в психолінгвістиці як складне, багаторівнєве і багатопланове явище, урахування структурних, мовних і змістовних особливостей якого необхідні у процесі разом з іншим смислового текстосприйняття; останнє ж є одним із головних завдань у навчанні мовам. Особливості тексту полягають у тому, що він поєднує в собі інваріантне і варіантне, загальне і часткове, генеральне й індивідуальне. Індивідуальні риси визначають неповторну своєрідність кожного тексту, а генеральне – те, що складає «текст узагалі». Так, М.М.Бахтін, розрізняючи «два полюси тексту», вважає, що «... за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає все повторене і відтворене, і те, що повторюється і відтворюється, все, що може бути дано поза даним текстом (даність). Але одночасно кожний текст (як висловлювання) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь смисл (задум, заради якого він створений) [36, с.283]». Звідси ясно, що сприйняття тексту є цілісним психічним актом, що складається по суті з двох хоча й взаємопов'язаних, але не ідентичних сторін. З одного боку, реципієнтом здійснюється прийом

«тексту взагалі», з його типовими рисами, які притаманні будь-якому тексту і відбивають загальні принципи текстодоцільного аранжування матеріалу. Сюди слід віднести відповідність обсягу і розташування частин комунікативного завдання, лінійний характер розміщення матеріалу, наявність заголовка, пофразового й абзацного членування, розподіл просодичних засобів у рамках ритміко-інтонаційного контуру. З іншого боку, реципієнт прагне сприйняти також те індивідуальне й особливе, що відрізняє цей текст від усіх інших і заради чого він був створений автором: тему, зміст і ідею, образний склад і засоби вираження. У цілому досягається «синтез смислу тексту, формування образу його змісту», за яким стоїть «... змінний, діалектичний світ подій, ситуацій, ідей, відчуттів, спонукань, цінностей людини» [240, с.19; 241].

Вивчення процесів мовосприйняття і мововідтворення дозволило припустити, що як (ре)продукція, так і рецепція у ході здійснення мовленнєвих актів пов'язані з явищем стереотипії (поняття *динамічний стереотип*), яка дозволяє людині раціонально розподіляти стереотипічність автоматизованих операцій і динамізм орієнтовно-пізнавальних дій. Так, М.Жинкін [141] висловив припущення, яке розвинув і експериментально підтвердив І.Берман [39], що сприйняття складу речення в читанні спирається на фразовий стереотип, який виникає на «блоку зіставлення» як цілісна структура уподібнення, що звичайно не піддається регресивній перебудові [141]. Виходячи з загального уявлення про мовленнєву стереотипію, її роль у процесі розрізнення, розпізнавання і відтворення мовних одиниць, В.Бухбіндер [376] припустив, що сфера її застосування розповсюджується і на текст (і на сприйняття інформації взагалі з професійно визначеною метою). Згідно з цим припущенням, текстовий стереотип має деякі риси, характерні для мовленнєвої стереотипії взагалі, і перш за все – здатність запуску механізму, що забезпечує автоматизованість при розгортанні певного фрагменту рецептивної і репродуктивної програми; однак, цей стереотип має і значно більший динамізм, гнучкість, рухливість, оскільки бере участь у створенні мовленнєвої програми. Виходячи з уявлення про текст як про багатомірне, об'ємне і «планетарне» (В.В.Виноградов) явище, можна припустити, що у процесі роботи з текстом (саме професійного спрямування) спрацьовує текстовий стереотип за кількома траєкторіями, забезпечуючи розгортання цілої низки симультанних (< фр. одночасних < лат. *simul* разом, спільно [317, с.735,]) текстових підпрограм.

По-перше, сприйняття поточної інформації про мовні і структурні особливості змісту тексту здійснюється за стереотипізованими уявленнями, що стосуються різних сторін текстосприйняття. По-друге, реципієнт шукає підтвердження припущення, що цей матеріал є текст, тобто набір певних мовних засобів, зумовлених жанром, стилем, обсягом тощо. По-третє, текстовий стереотип складається на основі

багатократних актів зорового (слухового) текстосприйняття у процесі формування умінь зрілого читання (аудіювання).

Якщо гіпотеза В.Бухбіндера про текстовий стереотип як особливий психологічний і психолінгвістичний механізм текстосприйняття взяти до уваги, то цей процес можна подати як результат взаємодії двох сторін. З однієї сторони, при просуванні текстовим полем накопичується уже прийнята і перероблена інформація, а з іншої, – здійснюється поточне настроювання (або переналагодження) на наступні смислосприйняття.

Таким чином, текстовий стереотип доцільно розуміти як особливий самоорганізований психологічний механізм, що сприяє «укладанню» різноманітної інформації, зокрема професійно значущої, яка надходить із тексту, у русло розгалуженої структурно-змістовної схеми в умовах взаємодії ретроспекції і антиципації. Сюди слід віднести явище випереджувального синтезу як обов'язкову умову успішності її реалізації, а також необхідність переключення реципієнта на іншу контурну схему, якщо попередня не знаходить свого підтвердження. Це явище в методичній літературі отримало назву «ефекту зворотного прочитання» [101; 165], яке ми вважаємо важливим урахувати під час роботи студентів над науковою літературою, формування основ мови професії для ознайомлення з великими масивами текстів за фахом, розвитку професійного мовлення і мислення. Наявність у тексті певних ознак і властивостей принципово відрізняють його від інших мовних явищ і свідчать про те, що характер сприйняття буде іншим, а текстовий стереотип є значно складнішим і різноманітним. Отже, аналіз основних компонентів, що конституують текст, утілюється в головних перспективних лініях його розгортання, дає уявлення про те, у яких напрямках за смислом це відбувається.

Тому текстовий стереотип виникає при випереджувальному синтезуванні складових фахового тексту, які ми, взявши за основу гіпотезу В.Бухбіндера, згрупували за відповідними напрямками, що, як нам здається, є визначальними для текстосприйняття професійно маркованих текстів. Це такі структурно-змістовні особливості текстів за фахом, як *обсяг і побудова тексту; жанрово-стильові ознаки; мовна специфіка; смислове навантаження*.

Ці методичні припущення дозволяють з'ясувати психологічне підґрунтя процесу випереджувального синтезу, більш глибоко розуміти процес читання – аудіювання, але й впливають на розвиток й удосконалення інших видів мовленнєвої діяльності, а отже, у майбутньому створюють психологічне підґрунтя процесів розвитку професійного мислення і спілкування. Для методики навчання професійного українського мовлення можна визначити компоненти, за якими студенти розвивають здатність до випереджувального синтезу під час сприйняття тексту з урахуванням різних напрямків його розгортання.

Отже, психологічні та психолінгвістичні чинники процесу формування українського професійного мовлення студентів-нефілологів знайшли відображення у розв'язанні таких проблем:

- з'ясовано психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, проаналізовано здібності як запоруку досконалої професійної діяльності та роль пам'яті й уваги у навчальному процесі, визначено специфіку мотивації як основи навчально-пізнавальної діяльності студента;

- доведено, що креативність як необхідна якість особистості професіонала взаємопов'язана з урахуванням специфіки мисленнєвих процесів студентів в організації навчання професійного мовлення у вищій школі, що сприяє саморозвитку мовної особистості фахівця, подаються ознаки віртуальності як нової якості провідної діяльності фахівця;

- визначено зміст поняття про динамічний стереотип як механізм текстосприйняття в навчанні мовлення; уперше поставлено питання про створення умов для успішного опанування, сприймання і відтворення російськомовними студентами у розгорнутому, згорнутому, перекодованому вигляді змісту науково-навчального тексту українською мовою;

- розглянуто монолог та діалог як форми побудови підготовленого й непідготовленого професійного мовлення, що характеризують види мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ в навчанні українською мовою професійного мовлення на основі писемного тексту;

- запропоновано розгорнуту психологічну характеристику специфіки процесу породження мовленнєвої діяльності та визначено особливості мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ за обраним фахом.

РОЗДІЛ III. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Цілі та зміст мовної підготовки студентів-нефілологів 3.1.1. Лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення

Процес оволодіння будь-якою мовою, наразі й українською, вимагає від студентів прийняття багатьох рішень відносно мовного матеріалу, який сприймається і використовується в навчальному процесі, а також навчальних комунікативно-пізнавальних дій, що відбуваються в ході оволодіння українською мовою як засобом професійного спілкування.

Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів нефілологічних спеціальностей розгортається у двох сферах: обраної ними спеціальності і української мови, точніше, у сфері її наукового й офіційно-ділового стилів, тобто, комунікативної компетенції, включаючи мовну і предметну (професійну), що має формуватися в українськомовному контексті. При цьому зіштовхуються дві великі групи стратегій: *стратегії, пов'язані з успішним ходом навчального процесу з оволодіння майбутньою спеціальністю*, і *стратегії, що забезпечують засвоєння і користування українською мовою*.

Загальні та індивідуальні закономірності в прийнятті рішень у процесі навчання називають *стратегіями оволодіння*. Відомо, що стратегії – це мистецтво здійснення будь-якої діяльності, засноване на точних і спланованих прогнозах [317, с.767]. Стратегії оволодіння мовою – це певний спосіб отримання, збереження і використання мовленнєвої інформації. Вони містять глибинні психологічні процеси, за допомогою яких ті, хто навчаються, акумулюють нові правила мови й автоматизують їх у нових ситуаціях через перероблення матеріалу, який сприймається, шляхом його структурного спрощення з наступним включенням до індивідуальної когнітивної схеми студентів, що є винятково важливим при формуванні навичок професійного мовлення. Оптимально вироблені індивідуальні стратегії підсилюють розуміння, засвоєння і збереження в пам'яті усієї необхідної навчальної інформації, ведуть до автоматизованого розуміння і вироблення мовлення мовою, яка вивчається.

Існують різні класифікаційні підходи, за яких стратегії пов'язані з колективною навчальною діяльністю (Дж.Рубін, Д. Міллер, Р. Елліс, Л. Клінберг, О.Іссерс, О.Любашенко, С.Лебединський, Н. Формановська тощо). Р. Оксфорд визначає навчальні стратегії як розвиток комунікативної компетенції людини.

На думку О.Любашенко [268; 270], категорії лінгводидактики й методики – теорії окремого навчального предмета – перетинаються у точці здійснення навчальної діяльності (розподіленої співдіяльності). Тому актуальним є засвоєння методикою стратегічного підходу до проектування

навчальної діяльності, оскільки стратегія здатна систематично та ієрархічно вибудувати знання, уміння та навички. Ми вважаємо до того ж, що слід засвоїти, встановити зв'язок між вихідними мовними поняттями й умовами їх засвоєння, організувати порядок і форму їх уведення в компетенцію мовної особистості, яка навчається з метою формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови з метою отримання відповідної кваліфікації.

Нагадаємо, що головною метою освітнього процесу є набуття професійної компетенції (а українська мова виступає як засіб її досягнення), тобто підготовка висококваліфікованого фахівця засобами української мови.

У концепції О.Іссерс [179] під комунікативною стратегією розуміється відтворена послідовність мовних дій, спрямована на досягнення певної мети. Комунікативні стратегії співвідносяться з глобальними можливостями мовної поведінки. Способами реалізації глобальних інтенцій є комунікативні тактики, що визначають вибір мовних засобів різних рівнів. Досягнення однакового комунікативного ефекту часто можливе кількома способами, тому одна комунікативна стратегія може об'єднувати в своєму складі кілька тактик, що полегшує процес формування професійної компетенції студентів.

Традиційно системі формування професійної компетенції відводиться інтеграційна й інформувальна роль: регулярне поглиблення, оновлення, поповнення знань студентів-нефілологів ВНЗ у конкретній науковій і професійній сфері їхньої діяльності. Причому більшість дослідників (В.Андрущенко[16]; Л.Паламар [334]; А.Серий [416]; В.Шадриков [496]; В.Юпітов [511]) схиляються до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних якостей особистості у професійній діяльності, а, в першу чергу, вивчення шляхів становлення особистості професіонала.

У нашому дослідженні беремо за основу класифікацію С.Лебединського [236]. Очевидно, що *загальні та індивідуальні стратегії* оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення можна поділити на:

- * **метакогнітивні** (обдумування й планування процесу учіння, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у ході їх реалізації, самооцінка результатів учіння);

- * **когнітивні** (стратегії інтеріоризації і автоматизації знань про українську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно-орієнтованих ситуацій);

- * **соціально-афективні й соціально-прагматичні** (кооперування при учінні, спілкування, наразі й професійно-ділове; взаємодія, інтроспекція, «внутрішній діалог», перегляд неефективних мовних і комунікативних стратегій тощо);

- * **комунікативні** (компенсація неадекватних мовленнєвих ресурсів, адекватний вибір засобів, реалізація смислових замінів, контекстуальна

оцінка мовленнєвих сегментів (слів-термінів, термінологічних словосполучень тощо), оперування мовним і мовленнєвим матеріалом і його трансформування);

* **стратегії мовленнєвого сприйняття і мовленнєвого відтворення** (планування, семантичного й мовного спрощення, лексичного наповнення і синтаксування, корегування і контролю, а також пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізації вербальних мереж за професійними інтересами тощо).

Отже, розробка загальних та індивідуальних стратегій оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення студентів дозволяє виділити різноманітні аспекти процесу навчання з метою визначення конкретних лінгводидактичних завдань.

З лінгводидактичної позиції можна також виділити **базові типи когнітивно-операційних процедур**, що формують мовні структури щодо складання **чотирьох типів стратегій** оволодіння і користування мовою:

* **оволодіння готовими мовленнєвими моделями** (вислови, що засвоюються цілісно, без аналізу складових елементів. Це два типи моделей: *моделі-кліше* та *частково змінні моделі*, у яких окремі позиції можуть заповнюватися варійованими елементами, окремими послідовностями висловлювань. Оволодіння готовими мовленнєвими моделями передбачає використання *трьох* типів стратегій: *пригадування*, що базуються на ефективних способах кодування інформації, *імітативні*, а також *аналіз моделей за складовими елементами*, що застосовуються після акумулювання студентами певного запасу готових професійно-орієнтованих моделей);

* **оволодіння творчим професійним мовленням** (містить два етапи: етап вироблення *стратегії акумулювання нового знання* і етап формування *стратегії автоматизації знань*, які уже мають, тобто вироблення навичок професійно-орієнтованого спілкування українською мовою за майбутнім фахом студентів);

* **користування мовою при мовленнєвому породженні й мовленнєвому відтворенні** (містять *стратегії планування, семантичного /за якого студент полегшує план висловлювання через редукування елементів пропозиції, залишаючи за слухачем завдання виведення редукованого елемента за допомогою екстралінгвістичних опор/ і мовного спрощення/ за якого відбувається редукція службових слів, афіксів, а також спрощення стилістики і синтаксису висловлювання, наприклад, при професійно орієнтованому спілкуванні в умовах форс-мажорних обставин (аварія на виробництві, ремонт, невідкладна ділова ситуація тощо)/, стратегії корегування і стратегії контролю*)[528, с.184-185].

* **користування мовою при мовосприйнятті** (містять *п'ять* типів стратегій: *пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізації ментального простору (професійно-орієнтованих вербальних мереж), глибинної предикації, змістовних замін, формування динамічного концепту висловлювань*. Урахування стратегій оволодіння і користування

українською мовою як засобом професійного спілкування є найважливішою умовою оптимізації навчання студентів у вищій школі нефілологічного напрямку.

Відпрацювання стратегій доцільно проводити за всіма видами навчальної діяльності, і в першу чергу за тими з них, що викликають у студентів найбільш серйозні комунікативно-мовні й когнітивно-ментальні утруднення).

У загальному ж вигляді стратегії навчання мають містити такі типи *часткових* стратегій:

* **конструктивно-навчальні (метакогнітивні)**, що передбачають: а) ефективну презентацію навчального матеріалу, засновану на диференціації навчальних груп залежно від комунікативно-мовного типу студентів (комунікативно активні, реактивні, інертні, пасивні студенти) і різних типів і видів запам'ятовування й оброблення інформації; б) процеси планування навчання; в) контроль за розумінням або продукуванням мовлення і ходом їх реалізації; г) корекцію порушень у навчанні; г) оцінку результатів навчання;

* **когнітивно-навчальні**, що містять окремі тактичні завдання навчання й ефективне маніпулювання навчальним матеріалом під час засвоєння професійно-орієнтованих знань, формуванні спеціальних фахових навичок і умінь;

* **комунікативно-навчальні**, що містять тактики й алгоритми навчання оволодіння студентами готовими мовленнєвими моделями, творчим професійним мовленням, а також користуванням українською мовою при мовопородженні і мовосприйнятті;

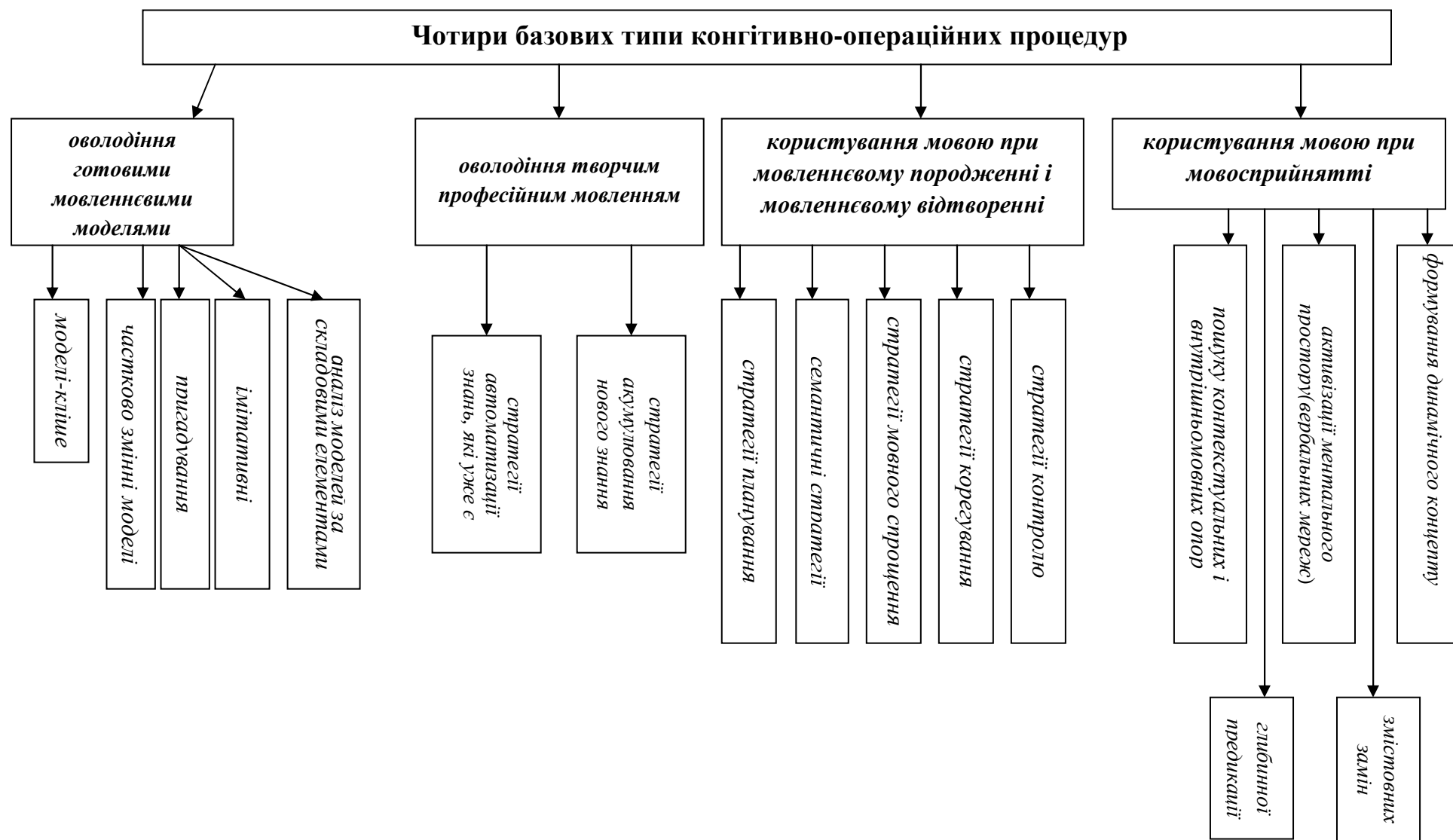
* **компенсаційно-навчальні**, орієнтовані на усунення порушень у системі індивідуальних стратегій оволодіння українською мовою і тактичних недоліків у системі навчання.

У процесі професійного навчання у ВНЗ, теоретичного і практичного пізнання сутності і специфіки своєї майбутньої професії, багатофункціональних обов'язків фахівця, пов'язаних із необхідністю вирішувати завдання організаційного, виховного та ін. плану, у студентів формуються суб'єктивні уявлення про основні аспекти їхньої подальшої діяльності. У процесі навчання ці уявлення трансформуються, відбиваючи динаміку суб'єктивного бачення можливостей досягнення успішності майбутньої самостійної, організаційно-керівної діяльності [127, с.137]. Змінюється також і суб'єктивно-особистісне ставлення студентів до так званих плюсів і мінусів обраної професії, а також до її труднощів. Формується думка про систему професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії, які змінюються в процесі вивчення спеціальних дисциплін і проходження навчальних практик.

Схема 3.1. наочно представляє чотири базові типи когнітивно-операційних процедур (див. с. 130).

Схема 3.1.

Базові типи когнітивно-операційних процедур для розвитку стратегій оволодіння і користування мовою



Необхідно звернути увагу, що система уявлень про майбутню діяльність може мати специфіку: окремі особистісні параметри або їх комплекси, які входять до їх структури, набувають характер провідних професійно значущих якостей. До таких важливих професійно значущих якостей у професіях нефілологічного напрямку належать знання мови своєї професії, термінології та професіоналізмів.

До професійно важливих якостей випускників нефілологічних ВНЗ, що є складовими базових професійних компетенцій і мають формувати й розвивати викладачі під час навчання української мови у вищій школі, ми відносимо:

- * професійну спрямованість курсів «Українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;

- * рівень теоретичних знань, умінь та навичок з української мови та їх застосування у процесі розв'язання прикладних завдань мовленнєвого спілкування;

- * навички самоосвіти, професійного спілкування у діловій ситуації, публічного виступу, науково-дослідної роботи, фахової діяльності засобами української мови;

- * комунікабельність, відповідальність, самооцінку тощо.

Найважливіші функції формування професійної компетенції студентів, фахівців певної галузі можна звести до таких:

- **пізнавальна функція**, що передбачає задоволення інтелектуальних, професійних, інформаційних потреб студентів у майбутній спеціальності;

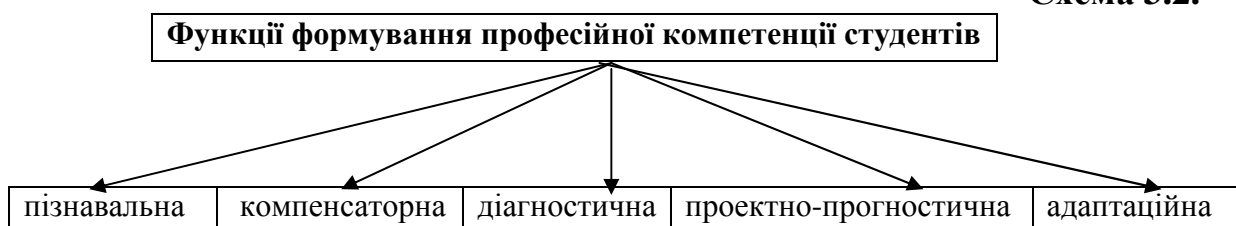
- **компенсаторна функція**, що полягає в ліквідації прогалин в освіті, пов'язаних, наприклад, із недоотриманням знань, необхідністю більш глибокого самостійно усвідомлюваного оволодіння предметно-професійними знаннями й уміннями;

- **діагностична функція**, значення якої полягає у визначенні схильностей та уподобань студентів, у виявленні рівня підготовленості, рівня індивідуально-психологічних здібностей і напрямків особистісного розвитку;

- **проектно-прогностична функція**, за допомогою якої з'ясовуються можливості й готовність студентів до професійної діяльності, їхній майбутній творчий потенціал;

- **адаптаційна функція**, що складається в розвитку інформаційної культури, основ професійного менеджменту, умінь передбачати і проектувати фахові технології і системи. У схемі 3.2. подаємо структуру цих функцій.

Схема 3.2.



Урахування вищезазначених функцій формування професійної компетенції студентів-нефілологів дає можливість правильно спланувати навчальний процес із метою якісної підготовки фахівця у системі профільованого навчання на сучасному етапі розвитку суспільства при зростанні обсягів інформації, теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, необхідних студенту для отримання спеціальності.

Проте розв'язання потреби у висококваліфікованих фахівцях за рахунок насиченості навчальних планів і програм новими матеріалами, без збільшення строків навчання, призводить до перевантаження студентів, додаткової напруги і, як наслідок, до зниження кваліфікації випускників вищої школи. Тільки докорінна зміна технології навчання дозволить задовольнити потреби державних, кооперативних, акціонерних, приватних та ін. підприємств, що потребують високих якостей підготовки фахівців. Зауважимо, що профільоване навчання, по-перше, має бути спеціалізоване з точки зору змісту українськомовної комунікативної компетенції, оскільки включає відомості з предметної галузі, якою вже зацікавлений студент (це може бути фізика чи хімія взагалі, математика в цілому тощо), містить загальнонаукову і профільну лексику, що функціонує й у більш спеціалізованих текстах, знайомить зі стереотипами комунікативної поведінки, прийнятої в науковій сфері взагалі. По-друге, профільоване навчання належним чином має забезпечувати можливість українськомовного спілкування на основі обмеженого (з навчальною метою) інвентарю професійно значущих типових мовленнєвих ситуацій навчально-професійного спілкування, суворо відібраних із точки зору ймовірності їх виявлення в мовленнєвому досвіді студентів у ході освітнього процесу.

Зазначимо, що традиційно в навчанні студентів-нефілологів склалося шість профілів: гуманітарний, технічний, природничий, медичний, економічний, сільськогосподарський. Зараз, особливо у зв'язку з навчально-методичним забезпеченням освітніх стандартів спостерігається невинуватий розподіл указаних профілів на більш дрібні. Так, наприклад, із гуманітарного виділяють журналістський, соціологічний, юридичний; з економічного – комерційний, підприємницький, менеджменту тощо; із сільськогосподарського – ветеринарний, агрономічний тощо. Викликають стурбованість ті обставини, що занадто дрібна диференціація усередині окремих професій ускладнює роботу викладачів, надмірне подрібнення в лінгводидактичних цілях здається зайвим [294, с.104].

Єдність мовного змісту з урахуванням майбутньої спеціальності студентів-нефілологів ВНЗ у межах окремо взятого профілю забезпечується спільністю комунікативних завдань, що вирішують студенти засобами української мови у процесі набуття ними предметної компетенції з обраної спеціальності.

Комунікативне завдання тлумачиться при цьому як немовленнєва поведінкова проблема, що виникає під впливом позамовних потреб

індивіда, його переконань, морально-етичних цінностей, утилітарно-практичних (професійно-орієнтованих) цілей, для здійснення яких людина використовує українську мову.

Провідна мета розроблення методичної системи формування і розвитку професійного українськомовного мовлення студентів, майбутніх фахівців передбачає зміну педагогічної парадигми, зокрема:

- професійна спрямованість навчання української мови у вищій школі;

- роз'яснення цілей набуття знань з української мови, порад щодо організації навчальної діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, відшукування літератури та знаходження потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки знань, умінь і навичок із профільюючих дисциплін засобами української мови;

- використання інтерактивних методів навчання (евристичні, проблемні методи, бесіди, ділові і рольові ігри, комп'ютерні програми тощо);

- ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи з урахуванням часу, важкості й готовності до їхнього опанування студентами;

- упровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття, поруч з якісними знаннями, уміннями і навичками з профільюючих дисциплін, професійно важливих комунікативно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників вищої школи нефілологічного профілю.

Отже, методика навчання українськомовного професійного мовлення потребує деяких коректив.

Технологія навчання мовленнєвої комунікації пов'язана з науковим підходом до того, як учити: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, якими засобами навчання, з урахуванням яких чинників, для того щоб одержати найкращий педагогічний ефект у конкретних навчальних умовах. З позиції психолінгвістики усне мовлення, за допомогою якого здійснюється вербальне мовлення, включає такі компоненти, що забезпечують його реалізацію: *мета – засіб – умова*.

Визначення змісту мовної освіти не тільки через набір тем і текстів, а через перелік певних комунікативних завдань, що вирішуються українською мовою в навчально-професійній і власне професійній сфері спілкування, відповідає сучасним вимогам. **Метою** курсу української мови у вищій школі є набуття студентами комунікативної компетенції, необхідної для кваліфікованої інформаційної і творчої діяльності в різних сферах і ситуаціях професійного спілкування, спільної виробничої і наукової роботи. Специфіка підготовки такого фахівця полягає в тому, що його рівень володіння українською мовою має забезпечити використання української мови не тільки в професійній (виробничій та

науковій) діяльності, але й для задоволення пізнавальних інтересів, реалізації міжособистісної самоосвіти і самовдосконалення.

Передбачається, що Державний освітній стандарт, орієнтований на модель мовленнєвої поведінки, методично узагальнює й оптимізує релевантні цілі навчання. Він же закріплює формат обов'язкового тестового іспиту, що слугує об'єктивною процедурою вимірювання досягнутого під час навчання в загальноосвітній школі рівня українськомовної комунікативної компетенції, запровадженого Міністерством освіти з 2007 року, на підставі якого відбуватиметься зарахування до вищої школи.

Лінгводидактичний опис комунікативної компетенції, що необхідна для повноцінного професійного спілкування в сучасних умовах, виконується від змісту до способу вираження, від змісту до форми, від інтенції (комунікативного наміру, комунікативного завдання) до типового способу її мовленнєвої реалізації. Під комунікативним завданням розуміємо необхідність мовленнєвої комунікації, що виникає на основі суспільних і/або індивідуальних потреб і спрямована на досягнення певного (немовленнєвого) ефекту, результату. У цьому сенсі комунікативне завдання є не тільки комунікативним наміром, інтенцією, але й комунікативною метою. Наприклад, довести теорему, гіпотезу; скласти технічний паспорт на прилад, верстат; описати дослід (експеримент), речовину тощо; схарактеризувати спільність і відмінність понять (наприклад, в економіці – «вартість» і «собівартість», «проста» і «складна праця»; в фармакології – сучасні біологічні і технологічні аспекти ліків для ін'єкцій); аргументувати ту чи іншу тезу тощо. Для досягнення перерахованих вище і подібних немовленнєвих результатів, інакше говорячи, для вирішення комунікативних завдань необхідно вміти висловлювати різні конкретні значення у формі типових українських фраз (мовленнєвих реалізацій).

Вихідним моментом у створенні подібних лінгводидактичних описів виступає визначення комунікативних потреб основних груп користувачів української мови. Перелік комунікативних потреб і відповідних їм мовленнєвих реалізацій визначає зміст комунікативної компетенції користувачів української мови, мінімально достатньої для успішного вирішення актуальних завдань мовленнєвої поведінки, що регулярно виникають у типових ситуаціях навчально-професійного спілкування. Розроблений таким чином опис комунікативної компетенції слугує одночасно деталізованим поданням цілей вивчення, до того ж він корелює з моделлю мовленнєвої поведінки студентів у цій сфері й тому оптимізує зміст навчання українськомовного спілкування.

З'ясовуючи різні аспекти цієї проблеми, не можемо не звернути увагу на специфіку своєрідності засвоєння мови студентами ВНЗ нефілологічного напрямку. Зауважимо, що специфіка негуманітарного мислення, а говорячи мовою психолінгвістики про специфіку мовленнєворозумової діяльності [294, с.105], загалом полягає в тому, що нефілологічна аудиторія інакше

сприймає і «відпрацьовує» у своєму когнітивному просторі факти мови. На це сприйняття відкладають певний відбиток операції, процедури, механізми, сформовані або які формуються в процесі засвоєння професійних знань, умінь і навичок. Так, фахівці нефілологічного профілю «навчені» при читанні утримувати в пам'яті величезні обсяги інформації (як кажуть, «читати від крапки до крапки», які б не були величезні уривки тексту) ніж, наприклад, філологи, що читають «лінійно». Фахівцям у різних галузях нефілологічних наук звичніше таблиці, схеми, нехай більш складні, але знов-таки упорядковані сукупності. Тому підвищена увага з боку викладачів до винятків із правил створює у студентів, за їх власним визнанням, враження відсутності в українській мові суворої системи правил, і тому вони нерідко віддають перевагу не словесному плану тексту, а схемі взаємодіючих частин тексту: ця схема здається їм більш адекватною закономірностям побудови тексту. Крім того, у свідомості студентів нефілологічних галузей освіти професійні кваліфікації закріплюються швидше й міцніше, ніж філологічні, лінгвістичні. Ось чому словосполучення типу «внутрішні сили – зовнішні сили», «позитивний результат – негативний результат», «плюс – мінус», «зовнішній шар – внутрішній шар» і под., для них простіше, звичніше позиціонувати не як антоніми, а як протилежні за змістом поняття, що функціонують у науковому просторі їхньої майбутньої спеціальності. Свого часу І.Авдєєва висловила слушну думку про те, що в осмисленні науково-технічних текстів як носіїв предметного знання методисти йдуть шляхом описово-емпіричним, підчас занадто філологізованим, ніж шляхом виявлення «головних реалій інженерної думки [4]».

Здається доцільним спиратися на ці особливості сприйняття у презентації й закріплення фактів мови, тобто на використання «головних реалій інженерної думки» в технологіях навчання. Якщо замість звичних філологічних формулювань типу «Підберіть антоніми до слів *умовний рефлекс*», «Підберіть прикметники до іменника *кут, кисень*» і под., викладач запропонує завдання подібне до «Підберіть до наведених понять протилежні їм за змістом», «Назвіть видові поняття до родового поняття «кут»», отримаємо той же результат: «умовний – безумовний рефлекс», «прямий – гострий, тупий – розгорнутий і под. кут»; але другі формулювання більш адекватні свідомості студента-нефілолога, інакше кажучи, навчальні інструкції, підказки й алгоритми дій, що підтримують навчання мови, прийоми раціонально обгортати у більш звичну для студента форму, використовуючи при цьому особливості його мовленнєворозумової діяльності. Говорячи мовою когнітології, працюючи зі студентами ВНЗ нефілологічного профілю, потрібно спиратися на співвідношення вербальних й образних компонентів, присутніх індивіду в процесі запам'ятовування й мислення, ураховуючи в процесі навчання особливості когнітивних типів, пам'ятати про приналежності майбутніх фахівців до контекстно-незалежного когнітивного типу мислення.

Отже, навчання української мови у вищій школі – це навчання професійно-мовленнєвої діяльності, що містить багато аспектів. При навчанні мови ураховується не тільки комунікативна, але й інші функції мови – пізнавальна й почасти експресивна. Основними поняттями, якими користується методика навчання української мови, є: *підходи до навчання, мета навчання, умови навчання, зміст професійного навчання, методи навчання, прийоми, способи, засоби, форми навчання, принципи навчання української мови з метою формування професійного мовлення.*

3.1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності студентів

Сучасний інформаційно насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, що стосуються комунікації в різних сферах людської діяльності, зокрема тих її аспектів, що з'ясовують психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, допомагають організовувати успішне засвоєння матеріалу. Висвітливо витоки методології та принципи, обґрунтуємо вибір методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів. Зміни в Україні зачепили й систему освіти: по-перше, соціально-суспільні зрушення надто глибокі, по-друге, – на початку ХХІ століття система потребує модернізації, що зумовлює визначення основних принципів навчання.

Сучасні науковці (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн) сформулювати такі провідні принципи подальшого розвитку вищої школи нефілологічного профілю:

- здійснення принципу «освіта протягом усього життя» замість «освіта на все життя»;
- підвищення рівня гуманітаризації нефілологічної освіти;
- диверсифікація освітніх програм, що пропонуються у ВНЗ;
- першочергове урахування потреб регіонів;
- упровадження нової – творчої, креативної – системи навчання замість відтворювальної;
- адаптація освіти до соціально-економічних потреб суспільства, що змінюється;
- залучення роботодавців до розробки навчальних програм;
- концентрація науки та педагогічної освіти у великих університетах і молодіжних центрах;
- створення нового покоління підручників, у яких в оптимальному співвідношенні сполучається традиційне, відоме, класичне та нові, сучасні, перспективні результати досягнень у відповідній галузі нефілологічних знань;
- нефілологічні ВНЗ, на думку Ю.Зеньковського, «з урахуванням високого наукового, освітнього й культурного потенціалу, мають стати

не тільки поширювачами знань, а й активними творцями нових культурних надбань, – з участю у творенні національної ідеї, піднесенні інтелектуального рівня нації, у боротьбі з неосвіченістю, безкультурністю, бездуховністю [160, с.15]».

В основу цих принципів удосконалення навчального процесу у нефілологічному ВНЗ покладений системний підхід до завдань навчання.

У педагогічній літературі було запропоновано різноманітні підходи щодо вдосконалення педагогічних систем і процесів (А.Алексюк [10]; Г.Артемчук [20]; Н.Бабич [27]; Л.Барановська [31]; О.Біляєв [43]; С.Вітвіцька [88]; В.Галузинський [97]; Т.Ільїна [176]. У цих дослідженнях визначено вдосконалення процесу навчання як такого управління, що організоване на основі всебічного врахування закономірностей, принципів навчання, сучасних методів і форм із метою досягнення найефективнішого функціонування процесу навчання. Інтенсивно розвиваються технології навчання, зорієнтовані на розвиток особистості учнів і студентів, у їх засадах лежить єдність мети загальноосвітнього і професійного спрямованого навчання за демократизації умов розвитку особистості студентів. Основними характеристиками застосування сучасних інформаційних технологій є можливість диференціації та індивідуалізації навчання, а також можливість розвитку творчої пізнавальної активності тих, хто навчається [6].

Важливим чинником ефективності формування професійного мовлення є визначення її адекватності змісту. Науковий доробок учених, власний педагогічний досвід та досвід інших викладачів-практиків переконують у тому, що до змісту викладання української мови з метою професійного мовлення мають входити такі компоненти: 1) *прагматичний* – формування в студентів комунікативних умінь і навичок; 2) *гносеологічний* – розширення в студентів знань про загальні закономірності розвитку української мови, питання лексики, фразеології, фонетики, граматики, культури професійного мовлення, термінологічної лексики тощо; 3) *аксіологічний* – розвиток у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності. Аплікативна характеристика цих компонентів вимагає необхідності виділення таких критеріїв формування змісту навчання професійного мовлення, а саме: *відносної повноти; цілісності; типовості; відповідності вимогам мовної і мовленнєвої професійної практики (наразі й ринку праці), основним напрямкам розвитку педагогічної науки й лінгводидактики; варіативності*. Щодо критерію інваріантності, описаного в багатьох раніше вказаних фундаментальних працях із теорії формування змісту навчання, то у випадку з організацією лінгводидактичних комплексів він може бути застосований тільки для відбору методів викладання, тобто є зовнішнім щодо змісту й не може здійснювати на нього вплив.

У межах нашої концепції взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів нефілологічних спеціальностей з української мови з метою формування професійного мовлення реалізується (здійснюється) посередництвом професійно-орієнтованого підходу до

формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі. Ця теза спирається на загальну закономірність організації навчальних дисциплін професійного циклу, виведену В.Ледньовим [239]: інваріант дисципліни визначається двома основними чинниками – структурою діяльності і структурою сукупного об'єкта вивчення.

Виходячи з цього, визначальними для навчання української мови у вищій школі нефілологічного профілю є:

- 1) характер впливу майбутньої професійної діяльності на зміст, відбір й організацію навчального мовного матеріалу;
- 2) моделювання в навчальному процесі ситуацій спілкування і способів формування мовленнєвих умінь у студентів-нефілологів;
- 3) способи і прийоми управління їхньою навчальною діяльністю на заняттях із викладачем і в самостійній роботі.

Спираючись на дослідження вчених (О.Горошкіна, І.Зязюн, С.Караман, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилук, О.Семенов, Т.Симоненко) у цій галузі, можна виділити низку напрямів у проектуванні змісту навчання. По-перше, зміст може бути засвоєний тільки в процесі активної діяльності суб'єкта. Таким чином, діяльність виступає як форма існування й вираження змісту [273]. Його подання на діяльнісній основі дає можливість формування й розвитку системи діяльності тих, хто навчається, у предметному просторі. По-друге, зміст навчального предмета передбачає наявність об'єктів вивчення і методів їх інтеріоризації. При цьому методи є способами існування і вираження об'єктів вивчення, що проектуються змістом підготовки. Отже, оволодіння системою діяльності дозволяє суб'єкту встановити взаємодію з будь-якими системами конкретного предметного простору. По-третє, зміст зв'язаний із засобами існування. У дидактиці розроблено декілька *форм* його подання, кожна з яких задає певну програму здійснення навчально-пізнавальної діяльності: *словесно-описова, структурно-понятійна, системно-діялісна, блочно-модульна*. Остання виступає в ролі пріоритетного напрямку організації змісту; структурною одиницею тут є значимий фрагмент майбутньої професійної діяльності фахівця.

Таке розуміння змісту навчання дає можливість розроблювати комплексні алгоритми розвитку професійної освіти, інтегративні програми підготовки за спеціальністю, а також інноваційні підходи до організації педагогічного процесу.

Відбір змісту навчального матеріалу є складною й актуальною проблемою, дослідженню якої присвячені праці багатьох учених у галузі дидактики і методики викладання (Ю.Бабанський [26]; В.Беспалько [41]; В.Костомаров [213]; В.Ледньов [239]; О.Петровський [354]). У вирішенні цієї проблеми особливу увагу автори приділяють розробці й обґрунтуванню принципів відбору змісту матеріалу на різних рівнях (професії і спеціальності, навчального предмета тощо). Однак принципи вказують тільки загальні напрямки роботи з формування змісту освіти. Так, на думку В. Ледньова [239], загальною закономірністю системи

організації змісту будь-якого дидактичного циклу є те, що вона визначається двома основними чинниками – структурою діяльності і структурою сукупного об'єкта вивчення. Для спеціальної освіти в якості детермінуючої структури діяльності виступає одна з часткових її структур, а в якості об'єкта вивчення – галузь людської мовної і мовленнєвої практики, що відповідає засвоєній професії.

Ураховуючи кількість годин за програмою курсів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (від 36 до 54 годин аудиторних занять на різних факультетах), ми здійснювали цілеспрямований жорсткий відбір професійно зорієнтованого матеріалу українською мовою. При цьому слід керуватися доцільністю пред'явлення студентам тієї чи іншої професійно значущої інформації у рамках формування професійного мовлення засобами української мови. Таким чином, підвищення рівня готовності студентів до засвоєння знань необхідними сучасному фахівцеві нефілологічного профілю комунікативними вміннями досягалося застосуванням зазначеної вище (і доповненої нами) системи критеріїв відбору змісту і технології формування професійного мовлення українською мовою.

На основі аналізу гносеологічних коренів професійної підготовки студентів-нефілологів засобами української мови й актуальних вимог до них з'ясовано, що в основі вдосконалення процесу розвитку професійної українськомовної компетентності майбутніх фахівців лежить система критеріїв відбору змісту і технології українськомовної підготовки в системі вищої освіти, що поєднує наступні **критерії**: *відносної повноти; подвійної детермінації змісту освіти* (структурою майбутньої професійної діяльності і структурою української мови); *подвійного входження базисних компонентів* (імпліцитного й апікального) *в структуру змісту підготовки; відповідності* основним напрямам розвитку професійної педагогіки і лінгводидактики; *типовості; функціональної повноти; репрезентативності й валідності мовного матеріалу, що відбирається* (відносно сфер, тематики і ситуацій професійної комунікації); *ефективності засобів мотивації студентів до засвоєння комунікативних умінь і до майбутньої професійної діяльності, які входять у зміст і технологію*. Уведення в визначену нами систему критеріїв відбору *критерію функціональної повноти* вимагає розгляду питання про функції змісту освіти, в однаковій мірі з критеріями, що визначають цільовий відбір змісту.

Під функцією освіти ми розуміємо її інтегративну характеристику, що визначає спеціальну спрямованість навчальної діяльності в заданих умовах здійснення педагогічного процесу. Ми вважаємо правильним говорити про зміст спеціальної освіти, оскільки контент українськомовної підготовки ми аналізуємо з позицій професійно-орієнтованого, а не суто лінгвістичного підходу.

У педагогіці поняття *зміст* найчастіше вживається у словосполученні «зміст освіти». Це «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [114, с.137]»

Подібні пріоритети формуються в рамках професійно-орієнтованого підходу і групуються залежно від ступеня значущості певних функцій для формування особистості випускника нефілологічної спеціальності ВНЗ. Значущість же функцій визначається комплексом вимог сучасного ринку праці до якостей особистості фахівця, описаних у розділі 2 нашої роботи.

Відповідно до вказаного підходу, ми виділили *три* групи функцій змісту освіти – *основоположні, допоміжні і службові*, – у межах яких визначено функції, реалізація яких має здійснюватися з можливо повним підкоренням цілям процесу професійної підготовки й удосконалення професійного мовлення засобами української мови і професійної компетентності студентів-нефілологів.

I. *Основоположні* функції (функції першої групи):

1) *дійово-формувальна* – формування умінь і навичок професійного мовлення, що сприяють усталенню компетенції за фахом та формування мовної особистості;

2) *спеціалізувальна* – відбиття специфічних рис функціональних одиниць діяльності фахівця, підготовку якого ми ведемо за допомогою конкретного змісту, що формується і постійно видозмінюється; якщо ми говоримо про зміст формування і розвитку професійного українськомовного мовлення, то в якості часткового випадку спеціалізувальна функції можна розглядати й лексикологічну, що має на меті формування термінологічного запасу фахівця, знання мови фаху та уживаних професіоналізмів тощо;

3) *когнітивно-розвивальна* – спеціально розроблені заходи, спрямовані на сприяння інтелектуального розвитку студента, формування *професійної компетентності та мовної особистості* засобами української мови, створення *професійно-мовної картини світу* і поступове оформлення *професійного менталітету фахівця*.

II. *Додаткові* функції (функції другої групи):

1) *мотиваційно-орієнтувальна* – створення мотиваційного компонента особистості перспективного фахівця і його орієнтованості на майбутню професійну діяльність та спілкування українською мовою;

2) *загальнопрофесіоналізувальна* – продовження формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, наразі комунікативної активності у широкому сенсі, зокрема й мовленнєвої;

3) *аналітична* – втілення функціональних одиниць діяльності, що входять до кваліфікаційної характеристики фахівця, і діагностика потреб

ринку праці, що пов'язані з українськомовним компонентом професійної діяльності.

3. Службові функції (функції третьої групи):

1) *антиципальна* – впровадження у процес підготовки елементів, сформованих через змістово-цільове передбачення потенційних вимог ринку праці, суспільних потреб у професійно-орієнтованому спілкуванні тощо;

2) *узагальнювально-систематизувальна* – узагальнення і систематизація мовного матеріалу, необхідного для формування й розвитку професійного мовлення студентів;

3) *інформаційна* – удосконалення знань (позапрофесійний мовний кругозір).

Поняття ефективності дій складної системи, якою є і педагогічна, завжди поліфункціонально, тому найчастіше йдуть шляхом вичленовування основних зв'язків з навколишньою дійсністю і, відповідно, основних функцій. У той же час слід ураховувати вимоги до мінімізації і оптимізації набору компонентів системи, адекватні майбутній діяльності (як мовної та і виробничо-професійної) і сукупному об'єкту вивчення. В.Ледньов [239] виділяє наступні функції (щодо особистого плану) професійно-орієнтованої освіти:

1) професійну орієнтацію (на пропедевтичній фазі освіти);

2) професійну підготовку у галузі одного з прийнятих у суспільстві видів спеціальної діяльності;

3) професійну перманентну освіту і підвищення кваліфікації;

4) внесок у становлення окремих сторін особистості, таких як: навчання (внесок у систему загальних умінь і знань), професійне виховання, професійний розвиток, загальний розвиток і виховання.

Ми вважаємо, що ця номенклатура функцій змісту навчання не цілком адекватна реаліям сучасного поля професійної діяльності фахівця з вищою освітою. У зв'язку з цим нами запропонована оновлена концепція функцій змісту підготовки фахівців (формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови), що базується на вимогах сучасного суспільства і ринку праці. Указані функції диференціації змісту спонукають глибоко досліджувати можливі форми диференціації та інтеграції навчальних дисциплін залежно від циклу, до якого вони належать, та їх ролі у професійній підготовці фахівця.

Виділені нами і розроблені в дослідженні функції змісту навчання обґрунтовані в загальному вигляді в концепції професійного становлення в межах теорії психології професій (Е.Зеєр [157]; Є.Климов [191]; В.Логінов [254]; О.Семенов [412]; Н.Тализіна [455]). У руслі цієї концепції компонентами професійно зумовленої структури особистості є: *професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, досконале професійне мовлення, що передбачає знання мови професії, і професійно значущі психофізіологічні властивості, і, нарешті, професійний менталітет.*

Визначивши систему (ієрархію і парадигму) функцій змісту навчання, ми можемо запропонувати логічну послідовність відбору й обґрунтування етапів і методів формування і розвитку професійного українськомовного мовлення фахівців. По-перше, функції змісту значною мірою визначають етапи навчання. По-друге, вибираємо лінгводидактичні методи відповідно до типових ознак і контенту функцій змісту. Уважаємо оптимальним способом досягнення мети ефективного формування професійно-орієнтованої українськомовної підготовки студентів-нефілологів створення перспективного дидактичного комплексу для формування, розвитку й удосконалення професійного мовлення українською мовою студентів нефілологічного профілю ВНЗ. Нами запропоновано взаємопов'язані концепції підвищення ефективності навчання української мови і комплексної професійної підготовки з розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, виходячи зі специфічних сучасних вимог Болонського процесу і кон'юнктури ринку праці.

Модернізація освіти передбачає зміни цілей і планованого результату освіти, скорочення обсягу обов'язкового змісту, зміни методів і технологій засвоєння змісту на всіх рівнях навчання, індивідуалізацію процесу навчання, можливість варіативних систем освіти. Відповідно до цього предметом змін будуть стандарти, програми, навчальні плани. Проте як *зовнішня* сторона організації навчального процесу форма навчання органічно пов'язана з *внутрішньою, змістовно-процесуальною* стороною. З цього погляду одна і та ж форма навчання може мати різну зовнішню модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи.

У методиці викладання мов, наразі й української мови, найбільш всеохоплюючим підходом, що відображає специфіку української мови як навчального предмета, вважається *комунікативний підхід* (О.О.Леонт'єв, Ю.Пассов, І.Зимня, О.Біляєв, Л.Паламар, М. Пентиліук, К.Плиско), що розглядає навчання спілкування як навчання діяльності, характеризується дослідженням пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, а також проблем формування системи знань тих, хто навчається.

Сьогодні комунікативний напрям у навчанні мови відрізняється зростаючою увагою до особистості студента, основні положення особистісно-орієнтованого підходу сформульовано І.Бехом [346, с.80]. Процес оволодіння українською мовою, збагачений даними когнітивної психології, перетворює навчання в навчальний процес, на будь-якому етапі роботи якого мають бути задіяні розумові здібності студентів.

Сучасна модернізація орієнтується на збереження фундаментальності освіти й одночасне підсилення її практичної, діяльнісної спрямованості, тому передбачається, що система обов'язкового формування знань, умінь і навичок буде замінена набором компетентностей (комплексом компетенцій, що мають стати у подальшому засобом розвитку студентів. Можна сказати, що

модернізація освіти буде здійснюватися з позицій *компетентнісно-діяльнісного підходу*). Сутність такого підходу полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння відібраного змісту буде носити діяльнісний характер. Компетентності, що формуються, мають низку характерних ознак: по-перше, вони багатофункціональні, оскільки можуть реалізовуватися у повсякденному житті студентів для вирішення різноманітних проблем, для вирішення професійних завдань, для використання соціальних ролей тощо; по-друге, вони надпредметні й міждисциплінарні; по-третє, вони забезпечують подальший інтелектуальний розвиток студентів, їх мислення, самооцінку, саморефлексію; по-четверте, вони багатомірні, тобто можуть бути схарактеризовані з позицій розвитку розумових здібностей студентів і розвитку різних умінь, включаючи інтелектуальні уміння.

Одним із завдань модернізації освіти є визначення ключових компетенцій (компетентностей) на міждисциплінарній і міжпредметній основі. Якщо для загальноосвітньої школи це будуть основи компетенцій та *мінімально-достатній рівень* сформованості компетенцій для життя людини в суспільстві, то для вищої – *комунікативно-достатній рівень* сформованості всіх компетенцій у базовому варіанті вищого ступеня навчання і *профільно-просунутий рівень*, безпосередньо пов'язаний із професійним мовленням.

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, фахова термінологія, специфіка побудови синтактичних конструкцій, текст та дискурс тощо), але й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до мети, ситуації спілкування, тобто досконала сформованість комунікативних навичок.

Вивчення основоположних наукових ідей, закладених у розробку того чи іншого підходу, показує, що компетентнісно-діяльнісному, методологічному підходу до освіти відповідає *когнітивно-комунікативний* підхід до навчання української мови у вищій школі, що може розглядатися як *метапідхід*, інтегративний підхід. Саме він дозволяє теоретично обґрунтувати проблеми цілеполягання, відбір змісту навчання, орієнтовані на формування різного виду компетенцій (комунікативну, соціокультурну тощо), вирішити проблеми організації відібраного змісту і послідовності його вивчення; обґрунтувати питання пошуку способів пред'явлення і тренування матеріалу, призначеного для освоєння студентами, що урахували б професійно-комунікативні й пізнавальні потреби студентів різних курсів щодо навчальних умов.

Цей підхід забезпечує студентам усвідомлене засвоєння відомостей (матеріалу) мовного, професійного характеру, що розвиває пізнавальні здібності й інтереси студентів, а також їхні особистісні якості,

орієнтовані на особистісну активність, пошук, творчість. Таким чином, *когнітивно-комунікативний* підхід до навчання української мови зможе реалізувати концептуальну ідею модернізації процесу навчання: забезпечити оволодіння діяльністю (комунікативною) через формування комплексу компетенцій у діяльнісному ж режимі за орієнтації на можливості, здібності, потреби й особистісні якості студентів того чи іншого курсу (ступеня навчання) з різних фахів, а також в орієнтації на максимальний розвиток особистості студента, його активності, творчості у цілком визначених умовах навчання. Умови навчання і «заданий» результат навчання визначаються Державним стандартом. На дані стандарту орієнтуються програми з української мови для вищих нефілологічних навчальних закладів, що останнім часом обмежуються ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності (напрямку підготовки фахівців), у якій подається вимоги до підготовки фахівців з української мови) та ОПП (освітньо-професійна програма спеціальності, у якій пропонується зміст тем з мови для навчання студентів), що визначають кількість годин і обсяг дисципліни мовного напрямку («Ділова українська мова», «Українська мова (професійного спілкування)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на нефілологічних факультетах ВНЗ. За цими документами робляться навчальні та робочі програми на факультетах. Якщо таких документів, як ОКХ та ОПП за факультетськими напрямами навчання не передбачено, то вони дублюються за суміжними спеціальностями.

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання (М.Пентилюк, О.Горошкіна, А.Нікітіна) [349, с.5-9] є, з одного боку, теоретичним обґрунтуванням комунікативної технології навчання української мови, тобто вирішенням таких методичних питань, як відбір, організація, послідовність вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу і способів пред'явлення і тренування, що враховують комунікативні потреби студентів певного фаху й умов навчання. З іншого боку, цей підхід забезпечує свідоме засвоєння знань і відомостей мовного, мовленнєвого і професійного характеру, що задовольняють і розвивають пізнавальні інтереси і запити особистості студентів, які формуються, на мінімальному рівні для задоволення комунікативно важливих професійних потреб. Це дає змогу змінювати форми діяльності, зосереджуючись на вузлових проблемах, що потребують повсякденної уваги.

Нині у вищій школі все послідовніше здійснюється когнітивно-комунікативна спрямованість навчання української мови з урахуванням орієнтації на майбутню професію студента. Це в першу чергу позначає вироблення у студентів потреби й здатності використовувати українську мову як засіб спілкування та як засіб отримання інформації, зокрема науково-навчальної та професійної.

Реалізації комунікативних цілей сприяє таке побудування дій викладача і студентів, що спрямоване на вирішення наступних основних завдань:

а) зростаюче застосування відпрацьованого й автоматизованого у процесі упізнавання, запам'ятовування і тренування навчального матеріалу в комунікативних діях із метою отримання інформації за фахом;

б) активне залучення студентів до комунікативної діяльності, що відбувається в усній і писемній формі.

Для побудування комунікативно-когнітивного навчання української мови необхідно, щоб педагогічне керівництво викладача було спрямоване на вироблення у студентів умінь самостійно й активно вирішувати комунікативні завдання. Цьому сприяє в першу чергу установлення тісного зв'язку між розвитком мовленнєвих умінь студентів, з однієї сторони, і розумових та технічних прийомів роботи, з іншої сторони.

Основою для розроблення проблеми індивідуалізації навчальної діяльності стали дослідження дидактів М.Данилова, Б.Осипова, М.Скаткіна, М.Махмутова, яким належить концепція активізації навчального процесу; Ю.Бабанському – оптимізації процесу навчання; В.Давидову – розвитку теоретичного мислення; П.Гальперину, Н.Тализиній – поетапного формування розумових дій; А.Акімовій, В.Барабашу – проблемного навчання; В.Козловій, В.Богопольському – індивідуалізації навчання під час занять.

Окрім вищезазначених підходів, у навчанні української мови з метою формування і розвитку професійного мовлення ми запропонували *професійно-орієнтований підхід*, як найбільш доцільний, оптимальний і затребуваний у сучасних умовах модернізації вищої школи України. Основою для запровадження такого підходу є теоретичні джерела дослідження проблеми побудови професійно-орієнтованого змісту навчання української мови у вищій школі з метою формування і розвитку професійного мовлення студентів ВНЗ засобами української мови.

Систематизація існуючих у методиці аспектів комунікативно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та особистісно-діяльнісного підходів та додаткових методичних принципів і їх інтерпретація в умовах нових вимог до навчання за принципами Болонської декларації і нової парадигми мовної освіти дозволяє чітко окреслити та систематизувати *професійно-орієнтований підхід* до формування українського мовлення за фахом студентів як спілкування в реальних умовах професійної діяльності.

Успіх мовного професійного спілкування, грамотного українськомовного професійного мовлення залежить від мовця як особистості, його знання сучасної української літературної мови як основи мови професійного спілкування, умінь використовувати ці

знання і втілювати інформацію в текст та дискурс залежно від мети, мовної ситуації тощо.

Таким чином, компонентами професійного спілкування є:

- особистісний чинник у професійному спілкуванні;
- мова як засіб професійного спілкування, формування і розвитку професійного мовлення;
- текст або дискурс (зв'язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія чи компонент взаємодії людей і механізмів їх свідомості. – див. розділ 1. – *І.Д.*) як мовне втілення інформації під час професійного спілкування.

Оскільки мова є критерієм рівня культури людини, то саме в мові яскраво розкривається сутність людської особистості. Тому *головну увагу* слід приділяти формуванню таких *професійних якостей* мовця, як *самостійний і креативний склад мислення; орієнтація в мовній ситуації; спрямованість на співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (дискурсу); прогнозування реакції співрозмовника; належна дикція, уміння слухати* тощо. *Другий компонент* передбачає актуалізацію здобутих раніше мовних знань з акцентом на особливості функціонування у сфері професійної діяльності [454, с.21]. *Третій компонент* зорієнтований на з'ясування поняття тексту або дискурсу, їх побудови, оскільки взаєморозуміння протягом мовного професійного спілкування залежить від способу подання інформації, власне – від особливостей тексту в аспекті подій або мовлення як цілеспрямованої соціальної дії чи компонента взаємодії людей і механізмів їх свідомості.

Зазначимо, що оволодіння студентів комплексом компетенцій буде носити діяльнісний характер, тобто технології навчання (засоби, прийоми навчання, а також форми організації навчального процесу) мають бути спрямовані на формування у студентів здатностей здійснювати різного виду діяльності, а з іншого боку, у процесі здійснення діяльності студенти мають засвоювати нові компетенції. При цьому важливо урахувати психолого-педагогічні умови навчання (за рівнями). Особливо складною уявляється модернізація вищої школи. Саме тут відзначається величезне перевантаження студентів, багатопредметність, зниження мотивації навчання тощо. Усе це призводить до того, що інтерес до отримання освіти продовжує падати, збільшується кількість студентів із відхиленнями в поведінці, погіршується стан здоров'я, зростає напруженість у соціально-професійному плані. Особливій модернізації піддається саме вища школа, що стає вузькопрофесійною. Основна ідея оновлення цієї школи полягає в тому, щоб забезпечити кожному студенту можливість вибору індивідуальної освітньої програми, з урахуванням його інтересів і подальших життєвих планів.

У цілому компетентнісно-діяльнісний підхід до модернізації освіти має низку переваг: дозволяє формувати новий зміст «від результату», тобто виходячи зі стандарту; забезпечує інтегративність змісту; дозволяє організовувати процес оволодіння змістом на діяльнісній основі, що забезпечує не тільки формування знань, навичок і умінь, але й інтелектуальних здібностей студентів, а також їхніх особистісних якостей; потребує нової системи оцінювання досягнень; дозволяє реалізувати можливості студентів того чи іншого віку; забезпечує опору на досягнення попереднього етапу навчання, тобто певну системність у навчанні; орієнтує на диференціацію навчання в загальноосвітній та вищій школі.

Модернізація освіти зачіпає всі освітні галузі й напрямки діяльності, наразі й такий напрямок, як українська мова з метою формування професійного мовлення фахівців різних галузей виробництва згідно з вимогами суспільства і потребами ринку праці.

Така модернізація освітньої діяльності України відбувається у контексті європейських вимог з метою входження в освітній та науковий простір Європи згідно з принципами Болонської декларації, що мають бути впроваджені у повному обсязі 2010 р. Основним завданням на період 2005-2010 рр. окреслено реалізацію передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічну ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі) [81, с.237-238; 82].

Щоб змінити процес навчання української мови у стилі стратегії сучасної модернізації освіти з урахуванням європейських вимог, слід, у першу чергу, визначити, що означає для методики навчання української мови кредитно-модульна система, що буде реалізована у ході здійснення модернізації освіти України на основі трьох *основних підходів: компетентнісно-діялісного, когнітивно-комунікативного та професійно-орієнтованого*. Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [346, с.219].

У науці існує декілька визначень модулів. За словами І.Прокопенка, модуль є фрагментом теми, що відповідає конкретній педагогічній меті [378]; на думку А.Алексюка, модуль – це самостійні частини програми, що об'єднуються навколо певної ідеї і містять близькі за змістом одне або кілька фундаментальних понять, законів [10]. Інші дослідники вважають модуль самостійною планомірною одиницею навчальної дисципліни, що допомагає досягнути чітко окреслених цілей [423] або цільовим функціональним вузлом, у якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним [514]. Нам імпонує таке визначення: «Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу [346, с.219]».

За робочий варіант формулювання цього поняття візьмемо таке визначення: *модуль є логічно завершеним фрагментом змісту навчальної дисципліни (навчального матеріалу теми, розділу тощо)*. Існує такі класифікації модулів:

за принципом цільового призначення на:

- пізнавальні (для вивчення основ науки);
- операційні (для формування навичок, умінь та засобів діяльності);
- змішані (використовуються елементом перших двох типів; більшість модулів є змішаними);

за місцем у модульній програмі курсу (теми) на:

- початкові (базові) – можуть відкривати курс, а також бути продовженням і одночасно основою для подальших модулів;
- полівалентні – є базою для двох або більше модулів, що знаходяться за ними;
- моновалентні – є основою для одного чергового модуля [331, с.59].

Модульне навчання – це педагогічна технологія, що передбачає перегляд змісту навчання, вибір форм, методів і засобів навчання, організацію самостійної роботи, діагностику й контроль рівня знань, умінь та навичок за модульним принципом [181, с.6]. В основі реалізації модульного навчання лежить розробка модульного варіанту програми з дисципліни. Для того, щоб побудувати модульну програму курсу, необхідно рухатись від спільного до конкретного. Тільки після розуміння та усвідомлення сутності явища в цілому, як системи, можна визначити конкретні його прояви.

Ознайомимось із головною особливістю модульної конструкції – наявністю цілей і мети, а також основних принципів модульної програми. Для цього з'ясуємо спочатку загальні аспекти та закономірності, а також їхню специфіку щодо навчання професійного мовлення.

3.2. Основні аспекти та закономірності формування мовленнєво-комунікативної компетенції

Як показує історія навчання мов, й української мови також, усі зусилля, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння мови, зосереджувалися в основному на подоланні існуючого, закріпленого методу навчання і на спробах створення і впровадження на практиці нових методів, що вважалися більш досконалішими й ефективними. Поступово стало звичним явище, коли окремі часткові дидактичні способи навчання, ізольовані закономірності і принципи засвоєння мови уособлювалися, висувалися в ранг методу, що мав дати очікувані результати. Але останнім часом все наполегливіше висувається думка про еклектичний підхід як найрозумніший вихід зі становища. Для з'ясування ефективності навчання професійного мовлення студентів-нефілологів розглянемо важливі аспекти

формування мовленнєво-комунікативної компетенції за фахом, серед яких окремо визначимо закономірності засвоєння мови.

Закономірності розвитку професійного мовлення ми запропонуємо, урахувуючи, по-перше, у розгляді досвіду навчання, по-друге, в аналізі даних дослідження суміжних із методикою наук – педагогіки (дидактики), лінгвістики, психології, соціології та культурології, філософії. Закономірність у методиці вважають упорядкованістю подій, відносною постійністю детермінованих чинників, регулярністю зв'язку між певними речами [527, с.24].

Л.Федоренко розуміє закономірності як «об'єктивно існуючу залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів (органів, що складають мовленнєвий апарат, його мускулатури і мовленнєвих механізмів мозку) [472, с.19]». Вона виділяє шість закономірностей навчання мовлення [472, с.21]. З її точки зору, мовлення засвоюється, якщо учень здатний: 1) керувати мускулами мовленнєвого апарату; 2) розуміти лексичні і граматичні мовні значення; 3) відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; 4) запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норми літературного мовлення; 5) зіставляти усне й писемне мовлення; 6) збагачувати темп мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи того, що вивчається.

Низку дидактичних закономірностей *навчання* окреслює М.Фіцула, серед них: 1) його виховуючий характер; 2) зумовленість соціальними проблемами; 3) залежність від умов, під час яких воно протікає; 4) взаємозалежність процесу навчання і розвитку; 5) взаємозалежність навчання й реальних навчальних можливостей тих, хто навчається; 6) єдність методів і форм навчання [477, с.128].

Спираючись на праці М.Пентилюк [347; 348; 351], відзначимо ті *закономірності*, що важливі й актуальні для формування й *розвитку професійного мовлення*.

Перша закономірність – це виховуючий характер розвитку професійного мовлення, що сприяє розвитку відповідних рис характеру і поведінки, формуванню *мовної особистості* професіонала нового рівня.

Друга закономірність – це зумовленість суспільним потребам, оскільки розвиток професійного мовлення здійснюється за наявності в мовця необхідної мовної інтенції, зумовленої відповідними мотивами. Мотиви професійної діяльності фахівця відповідають *нагальним потребам суспільства і вимогам ринку праці*.

Третя закономірність – залежність від умов, професійної ситуації мовлення, оскільки саме ситуація мовлення *зумовлює мотиви спілкування*.

Четверта закономірність – *добір мовних засобів залежно від ситуації професійного спілкування*, застосування усього різноманіття лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, як вербального та невербального спілкування: жестів, міміки, пантоміміки тощо.

П'ята закономірність – це *суворе дотримання норм* української літературної мови у процесі професійного мовлення, як-то: орфоепічних і лексико-фразеологічних норм (обмежене застосування професіоналізмів) в усному мовленні; дотримання орфографічних, лексичних (правильне застосування термінології за фахом), пунктуаційних, синтаксичних і стилістичних норм у писемному мовленні.

Шоста закономірність – *зіставляти усне й писемне мовлення студентів-нефілологів*, розвивати професійне мовлення (на основі текстів за фахом з виходом у професійний дискурс), спираючись на види мовленнєвої діяльності (аудіювання (слухання), читання, говоріння й письмо).

Сьома закономірність – це *взаємозалежність методів і прийомів навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення з урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів ВНЗ нефілологічного профілю*.

Зазначимо, що у процесі встановлення закономірностей засвоєння мовлення, констатують факт: наявність «відношень між тренувальною мовленнєвою діяльністю організму і результатом цієї діяльності – набування здатності до комунікативної мовленнєвої діяльності [472, с.25]», у нашому випадку формування й розвитку професійного мовлення.

На щастя, засновуючись на закономірностях, що встановлювались більш теоретичними науковими дисциплінами, у методиці навчання української мови, як і в загальній методиці навчання мов, усе сильніше пробивається ідея про необхідність розглядати процес оволодіння українською мовою як явище багатогранне, зумовлене не тільки зовнішніми чинниками – такими, як метод, організація і засоби навчання, відбір мовного матеріалу тощо, але й внутрішніми, що стосуються особистості. У зв'язку з цим, традиційна модель освіти, як зазначає академік І. Зязюн, спрямована на передачу майбутнім фахівцям необхідних знань, умінь і навичок, у наш час втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегій, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як *мета* і як *засіб* його підготовки до майбутньої професійної діяльності [313, с.9].

Навчання – спеціально організована пізнавальна діяльність, структура якого відмінна від ігрової, художньо-образотворчої, трудової та інших видів діяльності. Ця ознака навчання має дві особливості. Перша полягає в тих видах і формах пізнавальної діяльності, структура яких склалася внаслідок дії закономірностей психіки людини та її суспільного розвитку; друга особливість – у тому, що людина видозмінює пізнавальну діяльність, змінює її структуру, механізми. Спеціально організована пізнавальна діяльність – навчальна діяльність – має свою *мету, завдання, закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби, форми організації*.

Навчальна діяльність починається з проектування усвідомленої *мети*, що є необхідною умовою її досягнення, а також мати сильну мотивацію, сформульовану конкретно, від чого залежить інтенсивність

навчальної діяльності студентів. Правильно поставлена мета має провідне значення в організації успішної діяльності. Мета однозначно визначає спосіб і характер дій людини. Досягнення складної мети справляє значний вплив на студентів, потребує від них активної роботи, впливаючи на розвиток мислення, волі, професійних навичок, наразі й мовленнєвих, інших здібностей і властивостей особистості; елементарні завдання не розвивають особистість відповідним чином. І хоча це добре відоме, ще недостатньо враховується під час навчання. Для інтенсифікації навчання велике значення має підвищення напруженості мети навчання. Будь-яка мета поділяється на конкретніші завдання. На практиці мета і завдання часто подаються і як ідентичні поняття. *Мета комплексного модульного курсу*, розробленого на комунікативно-когнітивній основі з позиції модульного навчання, складається з такого: на мовному і мовленнєвому матеріалі, що містить відібраний лексичний, граматичний матеріал і мовленнєві зразки з можливих професійно-ділових ситуацій, за дотримання поступового наростання труднощів і використання свідомого компонента в навчанні, сформувати у студентів лексичні, граматичні навички і складні уміння в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі на необхідному і достатньому професійно-діловому рівні і створити тим самим передумови для подальшого вивчення мови.

Однак у сучасній дидактиці вищої школи цілі навчання спеціалістів позначаються різними поняттями: *модель фахівця* (економіста, еколога, інженера, педагога, фармацевта, юриста тощо) широкого профілю [229], *модель фахівця з вищою освітою* [9, с.28-31], *модель діяльності фахівця* [433], *професіограма фахівця нефілологічного профілю* [76], *кваліфікаційна характеристика інженера, професійна адаптація, готовність до майбутньої діяльності* [457]. Усі ці поняття пов'язані з різними аспектами особистості випускника вищої школи.

Перші дослідники проблеми моделей виходили з реальної діяльності фахівців на виробництві, розбиваючи на елементарні функції (дії). У відповідності з цими функціями визначався *зміст, обсяг знань і умінь*, що необхідні спеціалісту для реалізації кожної функції [494]. Подальший розвиток проблема цілей знаходить у створенні таких моделей, що синтезували б не тільки якості, що визначають професійні уміння фахівців, але й якості особистісно-соціальні, згруповані в блоки: *професійний, мовленнєвий, загальнокультурний, особистісний, адаптивний соціальний, технічний, діяльнісний* тощо. У кожному блоці автори виділяють два аспекти: *професійні і загальногромадянські якості*, що формують мовну особистість.

Більш повно узгоджуються завдання професійної підготовки з розвитком особистості студентів у цілому з групування якостей особистості фахівця відповідно до провідних сфер майбутньої діяльності, де за основу береться узагальнена модель діяльності, що складається з трьох значних розділів: *соціально-професійний фон*, на якому відбувається діяльність

фахівців; *основні аспекти діяльності фахівців; психологічна характеристика їхньої діяльності* [425; 432]. У цих дослідженнях приваблює поєднання функціонально-біологічного, соціального і професійного в особистості фахівця. Завдяки залучення професіоналізму в структуру моделі, вона набуває вельми цінну властивість – можливість розвитку особистості в умовах «соціального мікропроцесу» [421], яким є навчання української мови у вищій школі з метою здобуття професійних знань, умінь і навичок за певним фахом.

У якості проектованої мети процесу навчання у вищій школі ми обрали формування професійної українськомовної компетентності фахівця нефілологічного профілю. Вимагається розширення функцій процесу навчання з метою максимальної реалізації поставлених завдань. Щоб структура процесу була адекватна структурі “готовності”, необхідно його членування на етапи, цілі, засоби, що підбираються відповідно до різних станів “готовності” як прогностичних цілей етапів. Основний напрям дослідження визначив і постановку його завдання: вивчити властивості процесу навчання української мови студентів-нефілологів як цілісного явища, за наявності яких забезпечується підготовка фахівця відповідно до потреб суспільства й ринку праці. Це зумовлено необхідністю підвищити рівень теоретичного описання процесу навчання у ВНЗ. У вирішенні цього завдання ми спирались на теорію цілісного процесу формування всебічно й гармонічно розвиненої особистості, яку розробляли А.Алексюк [10], І.Зязюн [173], Г.Костюк [215], І.Лернер [251], Г.Сагач [405], О.Горошкіна [118], Л.Паламар [334], О.Семенов [410] й інші вчені. На цій підставі під цілісним педагогічним процесом розуміємо такий процес, функціонування якого забезпечує формування не тільки окремих компонентів особистості (знань, умінь), але й особистості в цілому.

На думку В.Загвязинського [148], проблема прогнозування практики залишається однією з найважливіших педагогічних проблем. Якщо наукове знання подати у вигляді багатоступеневої конструкції – *теоретичне знання, нормативна ланка* (що зумовлює вибір норм, правил, дій для реалізації теоретичного знання) і *практика*, то прогнозування практики здійснюється ще й на рівні інтегративних вимог. Тут нормативна ланка спирається не на вищу ланку (теоретичне знання), а на нижчу (практику). Наближення до практики кваліфікаційних характеристик (серед яких важливе професійне мовлення) студентів-нефілологів потребує рекомендацій, отриманих на основі глибоких теоретичних досліджень низки педагогічних і соціально-економічних проблем, аналізу вимог сучасного ринку праці. Тут нормативна ланка наукового знання базується більше на досягненнях практики (емпіричного знання), ніж теоретичних дослідженнях. Щоб це змінити, необхідні докорінні перетворення усієї системи підготовки фахівців з урахуванням ієрархічності побудови підсистем різних рівнів організації, що входять до неї, і процесів навчання окремих дисциплін, зокрема й української мови як засобу здобуття професійної кваліфікації.

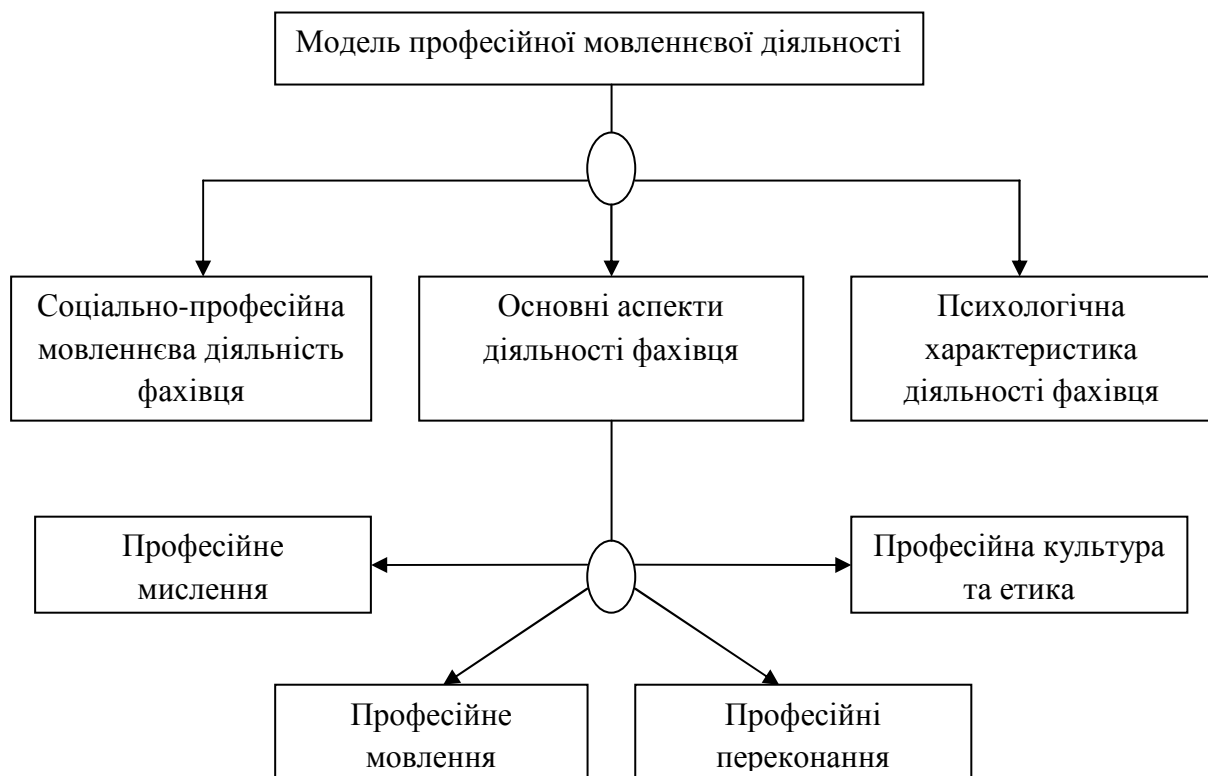
Одне зі значущих перетворень системи підготовки фахівців полягає в тому, щоб підготовка з української мови активно входила у формування в студентів умінь вирішувати завдання на підставі загальної і спеціальної професійної компетентності, а також мотиваційно-орієнтувальної компонентної структури особистості майбутнього фахівця.

Модель особистості виводиться з професійної діяльності, яка в навчальному процесі відтворена частково, отже, навчальний процес має бути підкорений цілям реалізації “моделі”, що адекватна вимогам сучасного ринку праці з періодичними корективами, які диктуються флуктуацією кон’юнктури ринку. У дослідженні Е.Смирнкової [433], модель фахівця розглядається як аналог його діяльності, де поєднані такі властивості особистості (професійне мислення, професійне мовлення, професійні переконання та ін.), що носять конкретний характер, тобто реально подані в структурі особистості. Розглянута модель має й іншу, важливу для нашого дослідження, властивість: виявляє можливості виділення нового, більш досконалого цілого – готовності до майбутньої професійної діяльності засобами професійного мовлення.

Відповідно до цієї концепції модель як законодавець мети навчання фахівця нефілологічного профілю у вищій школі має будуватися на основі системи навчальних дій, максимально співвіднесених із майбутньою професійною діяльністю відповідно до можливостей навчального предмета, що залучається до навчання засобами української мови.

Наведені дослідження виявили суперечність між обмеженими строками українськомовної підготовки студентів-нефілологів ВНЗ України і специфічними вимогами сучасного ринку праці, а також зростаючим обсягом науково-технічної інформації українською мовою. Ці суперечності визначили низку нових педагогічних завдань, здійснили вплив на проблематику педагогічних досліджень вищої школи, що виявили різні сторони системи підготовки фахівця у вищій школі взагалі. До таких досліджень, у першу чергу, відносяться дослідження проблеми інтенсифікації викладання, розширення профілю фахівця (Л.Барановська [31]), складання «професіограм», «паспортів» і «моделей» фахівців, проблеми неперервності освіти, формування українськомовної особистості (О.Горошкіна [118]; О.Заболоцька [146]; Т.Кольцова [204]; Л.Паламар [334]). Актуальне значення мають роботи з наукової організації навчального процесу, його оптимізації (І.Зязюн [173]; О.Мусницька [309]; М.Пентилюк [351]), процесу засвоєння навчальної інформації, пізнавальної діяльності (В.Беспалько [40]), формування фахівця (Ю.Чубук [494, с.20]). Нині результати цих досліджень уже покладено в основу практики вищої школи.

Представимо загальну модель професійної мовленнєвої діяльності фахівця на схемі 3.3.

Компоненти моделі професійної мовленнєвої діяльності фахівця

У дослідженнях Л.Барановської, Г.Бондаренко, С.Вдовцової, І.Довженко, Н.Костриці, М.Криськів, Л.Романової, Л.Стасів, Н.Тоцької розглядається формування професійного мовлення як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у вищій школі. Наприклад, Л.Барановська [31] досліджувала теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу. Г.Бондаренко [57, с.71-76] обґрунтувала необхідність розробки методики навчання російськомовних студентів-економістів ВНЗ наукової термінології фаху з урахуванням їхніх навчально-професійних комунікативних потреб та специфіки мовленнєвого оточення східного регіону України. У дослідженні С. Вдовцової [71, с.131-134] розроблено мовний курс, що сприятиме вдосконаленню загальноосвітніх мовленнєвих умінь і навичок за допомогою професійно значущої лексики та підвищення культури усного й писемного професійного мовлення майбутніх фахівців технічної галузі. У роботі І.Довженко [130, с.54-57] визначаються основи формування україномовного спілкування у майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування. Н. Костриця [214] досліджує формування професійного мовлення у студентів-економістів ВНЗ на запропонованій автором системі вправ, що ґрунтується на поетапному виробленні професійних мовленнєвих навичок. М.Криськів [222, с.102-106] пропонує методику навчання української мови, ураховуючи специфіку мовленнєвої діяльності юристів. Л. Романова [394] теоретично обґрунтовує мету, завдання та

функції ліцеїв у формуванні професійного мовлення на інтегративній основі; Н. Тоцька [465, с.25-27] пропонує варіативну програму й систему завдань професійно зорієнтованого мовленнєвого курсу „Ділове українське мовлення” для студентів технологічних спеціальностей легкої промисловості.

Роботи цього напрямку зробили істотний внесок у вирішення питання щодо проведення професійної спрямованості змісту навчання української мови відповідно до вимог сучасного виробництва і ринку праці. Однак взаємозв'язок професійної підготовки і розвитку професійного мовлення, вимог суспільства до фахівця і працівника певної професії вивчений недостатньо. Розвиток особистості професіонала, наразі й становлення мовленнєвих знань, умінь і навичок за фахом, відбувається як у період професійної підготовки, так і після завершення навчання – у процесі роботи за фахом.

Найбільш ефективним видається цілеспрямоване формування і розвиток професійного мовлення особистості фахівця саме на етапі навчання, оскільки на стадії безпосереднього виконання професійно зумовлених дій розвиток особистості часто відбувається інтуїтивно й хаотично-емпірично, що вимагає значних витрат психофізіологічної енергії і збільшує тривалість етапів сходження до *акме* професійної діяльності [7; 157].

З позицій *когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів* за допомогою *модульної методики навчання* можна визначити стратегічну мету навчального предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)», яка буде полягати у формуванні *«вторинної мовної особистості» студента*, здійснювати різні види мовленнєвої діяльності за фахом (аудіювання, говоріння, читання, письмо), здатної на мовні й мовленнєві операції і дії на рівні фонетики, лексики, граматики, готової до професійного спілкування на основі засвоєння фахових знань і особливостей мовленнєвого і немовленнєвої поведінки носіїв української мови.

Завдання вищої освіти, насамперед курсу української мови, передбачає розробку концептуальних основ формування особистості професіонала на новій предметній основі, що містить інтеграцію навчальної, наукової, виробничої, мовленнєвої діяльності студента. Метою його діяльності стає не просто засвоєння деякої частини змісту, соціального досвіду, зафіксованого у вигляді навчальної інформації, а формування здатності до виконання професійної діяльності на основі цих знань. Успіх формування стійкої професійної мотивації і розвитку комунікативних якостей у професійній сфері залежить від створення обґрунтованої дидактичної системи, що передбачає й охоплює головні напрями, як у професійній підготовці, так і у формуванні особистості сучасного фахівця в умовах науково-технічного прогресу.

Під дидактичною системою формування професійних інтересів розуміється взаємопов'язана сукупність психолого-педагогічних умов, методів, прийомів і форм навчання і виховання засобами української мови, що найбільш ефективно сприяють вибору життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості, зокрема, мовного і мовленнєвого вдосконалення.

Ми цілком згодні з Л.Товажнянським і О.Романовським, що не втратили своєї актуальності основні вимоги до фахівців вищої освіти, сформульовані на Третньому всесвітньому конгресі інженерної освіти, зокрема:

- професійна компетентність;
- сформованість особистої та професійної відповідальності, що ґрунтується на екологічному мисленні, загальнолюдських цінностях і моралі;
- готовність до аналізу й оцінки проблем, завдань, ситуацій, до прийняття рішень;
- комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і писемною мовою, уміння складати документи, що обов'язково входять у поле професійної діяльності, комп'ютерна грамотність, володіння сучасними засобами зв'язку;
- готовність і прагнення до усвідомлення постійного особистісного і професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації [463, с.34-39].

Специфіка навчання студентів української мови у ВНЗ нефілологічного напрямку має складатися з двох переважних обставин. Перша: для студентів вищої школи *українська мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти* – економічної, медичної, юридичної, інженерної тощо, що має примушувати викладачів у процесі навчання їх української мови по можливості враховувати майбутню спеціальність студента. Ця своєрідність запитів аудиторії повинна оформити особливу лінгводидактичну категорію *урахування майбутньої спеціальності студентів (українська мова як засіб оволодіння спеціальністю, професійно спрямоване навчання української мови)*. У межах реалізації цієї категорії має бути виконані дослідження, як-от: відібраний найбільш типовий для наукової сфери спілкування лексико-граматичний матеріал, складені списки найбільш частотних лексичних одиниць загальнонаукового, профільного й вузькоспеціалізованого характеру.

Друге: оволодіваючи своєю спеціальністю, тобто набуваючи так звану *предметну* (професійну, конвенціональну) *компетенцію*, студенти оволодівають необхідними знаннями, навичками й уміннями українською мовою, якою будуть здатні реалізовувати *лінгвістичну компетенцію* у різних умовах мовленнєвого спілкування, особливо професійного спілкування. Під *предметною компетенцією* розуміють «сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання

тієї чи іншої дисципліни [5, с.109]». Нові принципи структурування навчального процесу за умовами Болонського процесу, розподіл часу та навчального матеріалу за модулями також потребує відбиття в системі навчання.

Отже, діяльність студентів під час навчання у вищій школи має *подвійний* характер, що виявляється в навчанні діяльності з метою *професійного отримання знань, умінь і навичок і в підготовці до майбутньої трудової діяльності*. З точки зору лінгводидактики, студенти, вступаючи до вищої школи, не володіють ані змістом майбутньої професійної думки, ані формою її вираження, що створює ситуацію одночасної наявності двох сполучених труднощів: з одного боку, студенти повинні отримати спеціальну професійну освіту, з іншого, удосконалювати, формувати й розвивати навички українського мовлення.

Сучасна освіта й досягнення в різних галузях науки ставлять перед лінгводидактикою і дидактикою принципово нові ідеї і завдання. І наукова думка, безумовно, виробила чимало прийомів і засобів подолання цієї двоїстої ситуації, наприклад, протягом декількох років у нефілологічному ВНЗ читаються курси «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Разом із тим залишається чимало невирішених дидактичних проблем, пов'язаних із постійними вимогами самовдосконалення, інтенсифікації, оптимізації навчального процесу, що потребують розв'язання. Серед них:

а) склад і зміст комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері спілкування на кожному з етапів навчання студентів-нефілологів й ефективні, надійні засоби її (комунікативної компетенції) вимірювання; б) прийоми й засоби презентації, відпрацювання і закріплення навчального мовного матеріалу, ураховуючи психологічні й мовленнєворозумові особливості вищеназваної категорії студентів; в) найбільш доцільна з методичної точки зору система формування предметної компетенції у студентській аудиторії з обмеженим знанням української мови (російськомовні студенти Східної і Південної України).

У процесі навчання української мови професійного спілкування можливе корегування прагнень студентів за рахунок виховання в них, окрім фахових навичок, почуття самоповаги й патріотизму, за рахунок удосконалення елементів «акультурації», тобто мовленнєвих норм спілкування українською мовою, а також правил немовленнєвої поведінки, характерної для певного професійного менталітету. На підставі аналізу стратегічної мети можна говорити про те, які *функції* має виконувати предмет «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищій школі, а саме: *комунікативну; когнітивну/освітню; розвивальну; професійну; гуманістичну/виховну; особистісно-діяльнісну; інтегративну; соціокультурну*.

Отже, реалізація мети навчання і функцій предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)» із позиції модульного навчання здійснюється у процесі вирішення конкретних фахових завдань навчання української мови як засобу розвитку професійного мовлення. Ці завдання можуть характеризуватися як практичні цілі навчання, що визначають *принципи, прийоми, засоби і форми навчання*.

3.3. Принципи навчання для викладання української мови у вищій школі

3.3.1. Співвідношення цілей навчання української мови і методичних принципів залежно від внутрішніх чинників засвоєння

Принципи методики навчання, тобто правила практичної навчальної роботи викладача, відповідно до яких можна передбачати позитивний результат навчальної діяльності, витікають із закономірностей засвоєння професійного мовлення. У методиці навчання мови принципи характеризують як «основні, вихідні, теоретичні положення, що визначають вибір методів, прийомів, інших засобів навчання [267, с.152]».

Принципи навчання – це вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання: зміст, методи, засоби та форми. «Виділяють загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовний, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні, основні положення функціонально-технологічної організації мови, які мають у своїй основі загальнодидактичні принципи, та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета [431, с.105]». «У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу [345]». Таке розуміння суті дидактичних принципів не витримує критики, оскільки принципи (від лат. *prīncipium* – початок, основа) – це вихідні положення науки (теорії навчання), що не можуть трактуватися як рекомендації.

Більш валідним, на наш погляд, є визначення дидактичних принципів І.Підласим: «Дидактичні принципи (принципи навчання) – це основні положення, за якими визначаються зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей [364]».

Те, що закономірності навчального процесу є основою для обґрунтування дидактичних принципів, не викликає сумнівів, однак загальні цілі навчання і дидактичні принципи співвідносяться як вид і рід, тобто дидактичні принципи впливають на постановку цілей і завдань навчання, а не навпаки. На основі визначеної системи дидактичних принципів моделюються системи і технології навчання, правила педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Відомі зарубіжні (Я.Коменський, Й.Пестолоцці, Й.Гербарт, Ж.-Ж.Руссо) та українські педагоги (К.Ушинський, Г.Ващенко та ін.) досліджували проблематику принципів навчання, її системну класифікацію. Виявляється, що сформуванню й визначенню системи дидактичних принципів, яка була б повною і несуперечливою, є далеко не простим елементом педагогічного дослідження. Для цього потрібно визначити відправну точку (логічну основу). Я.Коменський за таку основу обрав принцип природовідповідності (урахування вікових особливостей дитини, відповідність навчання законам природи тощо), тобто цей принцип став визначальним у системі з іншими, методологічною основою навчально-виховного процесу. Проте всі спроби перетворити принципи дидактики середньої школи в принципи дидактики вищої школи не знайшли підтримки у подальших дослідженнях [168, с.77; 139].

У педагогіці вищої школи у різні часи висувалися найрізноманітніші принципи, серед яких:

- забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І.Кобиляцький);
- професійної спрямованості (А.Барабанщиков);
- професійної мобільності (Ю.Кисельов, Б.Лисицин та ін.);
- проблемності (Т.Кудрявцев);
- емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р.Нізамов, Ф.Науменко);

– урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М.Дьяченко, Л.Кандибович) [343, с. 110-111].

Видатний український педагог К. Ушинський, визначивши необхідні умови навчання (*своєчасність, постійність, твердість засвоєння, якість, органічність, самодіяльність тих, хто навчається*, та ін.), сформував систему дидактичних принципів: *свідомість, активність, наочність, послідовність, міцність знань, виховне навчання* [224]. Г. Ващенко [70] звів дидактичні принципи у таку систему: *науковість, системність, наочність, зв'язок навчання з практичною діяльністю, активність й самостійність, ґрунтовність, доступність, емоційність* тощо. О.Вишневецький формує й обґрунтовує таку систему загальних принципів навчання: *науковість, свідомість, наочність, орієнтація на самостійну творчу роботу, проблемність (задачність), виховне навчання, доступність, демократизація, гуманізація і духовність, орієнтація на національні цінності* [80].

Аналізуючи в цілому систему принципів навчання у вищій школі, слід ураховувати, по-перше, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку; навчання у ВНЗ – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів (за Л.Клінгбергом) [192]; навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, що водночас є дослідними закладами; навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами

викладання та учіння, що в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти. По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у вищій школі нефілологічного профілю необхідно, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних і якісних моментів у процесах розвитку [343, с.109]. Ці обставини в дослідженні проблем лінгводидактичних принципів приваблюють наукові інтереси все більшого кола сучасних методистів, лінгвістів і психолінгвістів, більшість з яких розглядає лінгводидактичні принципи як центр взаємодії методики з суміжними науками і як стрижень теорії загальної методики навчання мов. Але у визначенні сутності лінгводидактичних принципів і обговоренні сфер їх застосування явно недостатня увага приділяється сфері мовної комунікації, опису діяльнісного аспекту мови. Наша мета – продемонструвати застосовування лінгводидактичних принципів функціональності, інтегральності й конфронтативності до опису діяльнісного аспекту української мови; застосування функціональності до опису українськомовної комунікації зорієнтоване на взаємозумовленість її двох аспектів – процесуального (мовленнєві дії й операції) і результативного (тексти як продукти мовленнєвої діяльності). Вихідним поняттям під час опису процесуального аспекту є поняття комунікативної події, що визначається як клас мовленнєвих актів, які слугують вирішенням одного комунікативного завдання в певній ситуації і детермінованих одним домінуючим *комунікативним наміром* (інтенцією). Комунікативні наміри більш загального характеру (наприклад, комунікативні наміри інформування й активізування і пов'язані з активізуванням комунікативні наміри зацікавлення і бажання переконати) визначають *комунікативні плани мовця*, у рамках яких опрацьовується поданий у комунікативному завданні зміст, суб'єктивні умови і чинники комунікативної події.

На цій основі визначаються домінуючі й додаткові комунікативні наміри і той комплекс *комунікативних прийомів*, за допомогою якого певний комунікативний план реалізується. Функціональними орієнтирами комунікативних прийомів слугують спеціальні *функціонально-комунікативні ознаки*, у яких конкретизуються комунікативні наміри і відповідно до яких мовець обирає потрібні для рішення комунікативного завдання і здійснення свого комунікативного наміру мовні й інші засоби оформлення усного або писемного тексту. Тексти як результати здійснення комунікативних намірів через комунікативні прийоми можна залежно від заявлених у них домінуючих комунікативних намірів розподілити за функціональними типами й аналізувати ці типи з точки зору реалізованих у певних текстах (і їх контекстах) комунікативних прийомів. Проаналізувавши достатньо велику кількість текстів різного предметного змісту, можна скласти групи мовних і немовних засобів, що є типовими (обов'язковими або факультативними) засобами вираження певного комунікативного прийому.

В одну групу об'єднуються всі морфологічні, синтаксичні, лексичні і словотворчі засоби, функціонально-семантична характеристика яких відповідає функціонально-комунікативним ознакам цього комунікативного прийому. Таке групування засобів вираження є (порівняно з описанням мовної системи за структурними рівнями) вищою мірою інтегральною й функціональною. Цю групу можна інтерпретувати як *функціонально-комунікативні поля*.

Навчально-практичне користування концепцією комунікативних прийомів і функціонально-комунікативних полів із метою навчання української мови передбачає зіставлення функціонально-комунікативних полів української мови з функціонально-комунікативно еквівалентними засобами російської мови студентів Півдня і Сходу України. Інваріантами такого порівняння можуть слугувати функціонально-комунікативні ознаки комунікативних прийомів, оскільки вони носять універсальний характер. Чітке визначення інваріантних функціонально-комунікативних ознак усіх значимих для українськомовної комунікації комунікативних прийомів і зіставне описання функціонально-комунікативних полів української і російської мов є найоптимальнішим шляхом застосування *лінгводидактичних принципів функціональності, інтегральності й конфронтативності до опису діяльнісного аспекту навчання української мови*.

Отже, майбутні фахівці під час навчання у вищій школі здобувають знання, вміння та навички самостійності, відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самостійної діяльності. Ця діяльність, на нашу думку, сприяє щонайбільшій ефективності реалізації цілей професійної освіти в ВНЗ, що може бути досягнута з урахуванням ієрархії і парадигми окремих функцій змісту навчання. Згідно з нашою концепцією, у ході навчального процесу має реалізуватися відповідна ієрархія функцій змісту професійної освіти, що засновується на *принципі визначення пріоритету окремих напрямів і комплексів видів дидактичного впливу на студентів у мовній підготовці фахівців нефілологічного профілю вищої школи*.

Зазначимо, що будь-яка навчальна дисципліна має свою *професійну мову* [192, с.143]; у навчанні будь-якої дисципліни величезну роль відіграє передача спеціальних понять і оперування спеціальними термінами. Разом із тим будь-яке навчання – це навчання мови тією мірою, якою воно передає мову і збагачує цю передану мову, диференціює і закріплює її. На цьому також заснований принцип *освіти і виховання в процесі навчання рідної мови* [42; 69; 321].

Ми вважаємо також, що у формуванні змісту підготовки студентів-нефілологів із метою розвитку професійного мовлення українською мовою необхідно враховувати *принцип функціональної повноти його компонентів*, у рамках якого справедливо розглядати ієрархію і парадигму функцій змісту освіти.

Отже, крім загальнодидактичних принципів, на наш погляд, потрібно формувати й обґрунтовувати специфічні дидактичні принципи, що є вихідними положеннями, наприклад, конкретної навчальної системи або визначаються домінуючими закономірностями (дидактичні, психологічні, кібернетичні та ін.). Одним із них буде *принцип урахування реальної загальноосвітньої навченості*.

Наприклад, диференційований підхід до організації навчального процесу спрямовується на забезпечення виконання таких психолого-педагогічних закономірностей:

- продуктивність навчання прямо пропорційна інтелектуальним і фізичним можливостям студентів;
- продуктивність навчання прямо пропорційна кількості тренувальних вправ, їх інтенсивності;
- результати засвоєння навчального матеріалу учнями (студентами) залежать від їхніх природних задатків і стану розвитку мислення, пам'яті, волі, характеру, рівня працездатності;
- продуктивність навчання залежить від ступеня адаптованості навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів [230; 457; 464].

Оскільки принцип є центральним поняттям, «основою системи, яка є узагальненням і поширенням певного положення на всі види тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований [472, с.252]», то принципи, що ґрунтуються на конкретних закономірностях, найбільш повно віддзеркалюють сучасні вимоги суспільства у різних сферах діяльності людини, зокрема такої важливої, як професійна.

Методичні принципи розглядаються в контексті таких позицій:

- загальнодидактичні принципи, які лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- визначення специфічних принципів шляхом аналізу можливості «грамотного» переносу наукових винаходів й прикладних досліджень у процесі навчання;
- розгляд принципів, що забезпечують створення інформаційного професійного середовища утворювальної технології, що, крім навчання знань і вмінь у колі проблем професійного мовлення, дозволяє цілеспрямовано формувати особистісно-мовні риси, які забезпечують культурний потенціал кожного студента, здатність породжувати новий інформаційний зміст, а також уміння і коректні рішення в умовах ділового спілкування [1, с. 52; 197].

Зауважимо, які принципи є провідними серед інших принципів навчання для формування і розвитку професійного українськомовного мовлення з позицій *модульного навчання*.

Принципи модульного навчання виконують функцію побудови педагогічної системи і відбивають дидактичні закономірності педагогічного процесу у сучасних умовах і за вимогами Болонського процесу.

Модульне навчання базується на **загальнодидактичних** (науковості, системності й послідовності, доступності викладання, міцності знань, умінь та навичок) і **специфічних принципах** в умовах модульної технології (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію, оптимальності, випереджального навчання) [181]. Модульне навчання також реалізує на практиці такі принципи та ідеї, як *зворотного зв'язку* – забезпечення оперативного контролю і самоконтролю; *завершеності навчання* – забезпечення умов для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні; *гнучке управління навчальною діяльністю* студентів; *застосування традиційних й інноваційних форм, методів, засобів, прийомів, технології навчання*.

Ураховавши вимоги сучасності, інноваційні процеси в освіті у зв'язку з Болонським процесом у вищій школі, наукові надбання і досвід попередніх науковців та потреби методики формування і розвитку професійного мовлення, проаналізувавши попередні класифікації принципів навчання, зазначимо власне комунікативні принципи навчання української мови для розвитку професійного мовлення студентів нефілологічного профілю вищої школи. Побудування комунікативного навчання на когнітивній основі базується на таких *методичних принципах*, що відбивають загальні й істотні положення у викладанні предметів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спілкуванням)» та «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих нефілологічних навчальних закладах України:

- принцип *комунікативності* є провідним методичним принципом, що сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-орієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці;

- принцип *ситуативності* спрямований на те, щоб мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливі ситуації; в умовах навчального процесу ситуація, яка породжує бажані професійно-комунікативні дії, задається темою навчальної програми; предметом комунікативної діяльності є думки, висловлені в діалозі або монологі, що сприймаються на слух, читаються або пишуться в межах певної теми і для досягнення професійно-орієнтованої комунікативної мети;

- принцип *переваги комунікативних дій над діями підготовчого характеру*; цей принцип указує на те, що якість знань і умінь, яка вимагається за навчальною програмою, реалізується лише в комунікативній діяльності, тому необхідно встановити тісний зв'язок між виробленням знань і умінь і їх застосуванням у професійно-орієнтованих комунікативних діях, підвищити питому вагу комунікативної діяльності за фахом і здійснити її перенос в особистий досвід студентів, надати комунікативний характер підготовчим діям опанування професії і здобуття відповідного професійного досвіду [288];

– принцип *єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь* (принцип відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії – знань, закладених ще в загальноосвітній школі), з одного боку, аудіювання, говоріння, читання, письма за фахом – з іншого, а також особливості кожного аспекту мови й виду мовленнєвої діяльності; це, у першу чергу, позначає, що при зміні різних видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови відбувається їхнє взаємне підкріплення; що не можна нехтувати жодним із видів мовленнєвої діяльності в процесі роботи над однією темою, оскільки це призвело б до зниження рівня володіння українською мовою за професійним спрямуванням;

– принцип *домінуючої ролі вправ* «передбачає таку організацію навчальної діяльності учнів, за якої можуть бути успішно сформовані навички й уміння [287, с.52]» з професійного мовлення студентів; принцип реалізується в навчальному процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають студентів до здійснення професійно-орієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; формування, розвиток і вдосконалення професійно-орієнтованих навичок і вмінь відбувається завдяки функціонуванню комунікативних операцій у процесі виконання вправ;

– принцип *текстовідповідності* (ми сформулювали цей принцип, оскільки вважаємо, що навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення має відбуватися на основі професійно-орієнтованих текстів) передбачає міждисциплінарний зв'язок між предметами за фахом студента і курсом української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали й тексти;

– принцип *наочності* вимагає створення відповідних умов для чуттєвого сприймання навколишнього середовища і фахового оточення, що не забезпечується реальними діями або професійними умовами; слухова наочність виключно важлива для формування мовленнєвих механізмів; оскільки мовлення насамперед фіксується слухом і невід'ємно пов'язане з зоровою наочністю, то для розвитку професійного мовлення необхідно застосовувати ці два види наочності у комплексі, як у вигляді малюнків, макетів, схем тощо, так і рольових і ділових ігор, диспутів, театральних проєктів, професійних тренінгів тощо;

– принцип *науковості* – дидактичний принцип, що впливає з закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета; у вищій школі цей принцип означає, що предмет має викладатися на підставі перевірених і достовірних наукових даних, які відповідають сучасному розвитку науки й суспільства, тобто «навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів [287, с.50]»;

– принцип *системності й послідовності* передбачає ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок у логічному взаємозв'язку,

що потребує творчого підходу до навчання, вибору найраціональнішої системи й послідовності навчання за модульною системою з урахуванням майбутнього фаху студентів нефілологічного профілю;

- принцип *міцності мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок*, набутих у процесі навчання, передбачає їх відтворення й застосування у майбутній професійній діяльності фахівця;

- принцип *модульності* вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни (української мови для формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю), контроль та діагностування знань і вмінь від рівня засвоєння й індивідуальних здібностей студентів [378];

- принцип *індивідуалізації* є важливим принципом педагогіки, що ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, ураховує рівень шкільної мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності й якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного студента;

- принцип *диференціації* сприяє створенню умов для усебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів, фаху, що передбачає доцільний вибір змісту, методів і форм навчання;

- принцип *орієнтації на майбутню професію студентів* полягає в оволодінні знаннями, уміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій;

- принцип *оптимальності* дозволяє створити умови для реалізації як загально дидактичних, так і специфічних принципів, із яких визначається найсприятливіший, найдоречніший у конкретній навчальній ситуації для досягнення максимально ефективного навчального результату;

- принцип *випереджального навчання* передбачає опанування науковою і культурною спадщиною не лише всіх попередніх поколінь, а й у формуванні свідомості й світогляду згідно з новітніми потребами до фахівців та вимогами суспільства й сучасного ринку праці.

Усі принципи, як дидактичні й методичні, так і власне професійно-орієнтовані на розвиток професійного мовлення студентів тісно взаємопов'язані, кожний із них, зокрема, доповнює інший тому вони ще й взаємозалежні. Зазначені принципи методики розвитку професійного мовлення «можна зазначити як правила організації штучного мовленнєвого середовища, які дозволяють передбачити розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [472, с.28]».

3.4. Методи, прийоми, засоби навчання українського професійного мовлення студентів-нефілологів

Під час організації роботи над мовним матеріалом на заняттях з української мови ставляться відповідні методико-лінгвістичні й виховні цілі та завдання з формування і розвитку мовної особистості студента.

Першочергова мета – викликати у студентів професійний інтерес до української мови, розвинути навички самостійної роботи над мовою, прищепити студентам навички професійного мовлення, тобто розвинути аналітико-синтетичне сприйняття матеріалу, виробити елементи порівняно-зіставного методу вивчення мови, логічного узагальнення тощо. Крім того, ставиться завдання розвинути у студентів трудові навички із залученням їх до творчої праці, виховати відчуття громадської відповідальності. З метою розвитку професійного мовлення студенти оволодівають знаннями, уміннями і навичками. Цей процес відбувається за допомогою відповідних *методів, прийомів і засобів навчання*.

Метод навчання належить до найважливіших компонентів системи навчання української мови, бо за їх допомогою забезпечуються досягнення запланованих цілей і завдань навчання. До недавнього часу це поняття вживалося в двох значеннях, у *широкому значенні* метод – це напрямок у навчанні, який принципово відрізняється за цілою низкою параметрів від інших напрямків, у *вузькому* – один із способів навчання одному (або деяким) аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності. З метою подолання термінологічної плутанини було запропоновано називати *метод у широкому значенні* (І.Л.Бім), а пізніше в *вузькому* (Г.О.Китайгородська) «*методичною системою*», що не отримав всезагального визнання. Нині більшість дослідників (О.Заболоцька, Т.Кольцова, Е.Смирнова) вважає доцільним розмежовувати *метод навчання* як теоретичний напрямок в навчанні і *модель навчання* як конкретний варіант навчальної діяльності викладача і студентів, які реалізують ідеї методів на заняттях. У цьому проявляється взаємодія методу і моделі навчання як загального і часткового, як стратегії і тактики і процесі навчальної діяльності.

У розумінні класифікації методів навчання також ураховуються різні аспекти: *метод як джерело знань* (словесні, наочні, практичні методи: розповідь, аналіз мови, вправи, наочні посібники, робота з книгою, екскурсія тощо) – А.Алексюк, О.Текучов та ін.; *як основа урахування загального змісту пізнавальної діяльності* (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, продуктивний (проблемний)) – І.Лернер, В.Скалкін та ін.; *спосіб взаємодії викладача і того, хто навчається* (усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, виконання вправ, програмоване навчання) – О.Біляєв, М.Пентилюк, Л.Рожило та ін.; *продукування мовлення* (формування комунікативних умінь – сприймання, оцінювання, репродукція чужого мовлення та

продукція власного); **мета навчання** (пізнавальний, тренувальний, контрольньо-перевірний) – М.Успенський.

О.Біляєв вважає за найоптимальніше визначення методів як «упорядкованих способів організаційної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти [42; 44, с.46]». Л.Федоренко визначає метод навчання як «мовленнєві дії учня (м'язові, інтелектуальні, емоційні), що виконуються з метою вдосконалення своїх мовленнєво-творчих механізмів [472, с.140]». Ю.Пассов розумів метод як «систему функціонально взаємозумовлених принципів, спрямованих на досягнення суворо визначеної мети, що відповідає об'єктивним психофізіологічним даним засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності та умовам, у яких протікає навчальний процес [342, с.117]».

Таким чином, **метод навчання** – це напрям навчання, що реалізує цілі й завдання навчання мови і визначає шляхи й засоби досягнення мети. Можна відзначити такі особливості, притаманні кожному методу навчання:

- * наявність основного стрижня, провідної ідеї, що дає уявлення про загальну стратегію мови. З цієї точки зору кваліфікаційні ознаки методів чітко розмежовуються; наприклад, методи інтуїтивні і свідомі;

- * спрямованість методу на досягнення певної мети. Відомо, наприклад, спрямованість аудіовізуального методу на оволодіння мовою в усній сфері спілкування, а перекладно-граматичного – у писемній. Неадекватність методу обраній меті робить його недостатньо ефективним і утруднює оволодіння мовою у заданих навчальних програмах параметрах;

- * незалежність методу від умов та етапу навчання, бо метод визначає стратегію навчання, а не його тактику;

- * наявність чітко вираженої методичної, психологічної і лінгвістичної концепцій, які використовуються в якості теоретичної бази методу. Так, теорія мовленнєвої діяльності лежить в основі сучасного варіанта свідомо-практичного методу, а біхевіоризм використовується за кордоном в обґрунтуванні концепції аудіовізуального й аудіолінгвального методу.

На нашу думку, **метод навчання** – це впорядковані системи прийомів педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямовані на досягнення поставленої мети. Проектуючи це визначення на проблему нашого дослідження, припускаємо, що метод – це такий спосіб організації роботи, що забезпечує взаємодію викладача й студента з метою розвитку професійного мовлення засобами української мови.

Виходячи з визначення методу як взаємодії викладача й студента, схарактеризуємо *методи розвитку професійного мовлення*:

- *інформаційно-ілюстративний* (повідомлення нової інформації викладачем, усвідомлення сприйняття та запам'ятовування її студентами). Викладач подає зразки мовно-мовленнєвого матеріалу,

пояснює їх функціонування в контексті. Студент знайомиться з новим матеріалом та способами оперування ним, що супроводжується методом пояснення викладача. Це здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку студентів, що стимулює їхню розумову активність. Студент усвідомлює нові мовні й мовленнєві явища за допомогою операцій аналізу, синтезу, порівняння тощо [56; 287, 350];

– *репродуктивний* (викладач складає завдання на відтворення знань, уже усвідомлених студентами, способи діяльності за зразком і у варіативних ситуаціях, що легко пізнаються). Застосування методів викладачами й студентами спрямоване на організацію, реалізацію навчальної діяльності та на керівництво нею [286; 287];

– *проблемно-інформаційний* (інформує студентів про проблему і шляхи її вирішення). Можемо визначити як метод теоретичного опрацювання матеріалу (лекція, розповідь або пояснення викладача, робота з підручником, посібником, словником тощо);

– *частково-пошукові* (викладач спонукає студентів до активної дослідницької роботи шляхом постановки питання та його вирішення, коментованих відповідей, зіставлень знань, отриманих у результаті колективного пошуку). Зазначимо такі методи як теоретико-практичні методи навчання професійного мовлення (робота з окремими мовно-мовленнєвими одиницями і їх формами, робота з розбору, реконструювання, переконструювання текстів за фахом тощо);

– *навчально-дослідницький* (самостійний пошук знань і способів діяльності, необхідних для вирішення проблеми, творчого використання) Це методи практично-пошукової спрямованості, методи навчання різним видам мовленнєвої діяльності за фахом: слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо);

– *продукування, або комунікативний метод*, ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю реального процесу комунікації [342, с.33]. Як імітація професійної діяльності, процес навчання є дещо спрощеним, порівняно, наприклад, із реальним процесом ділової комунікації, але за основними параметрами, принципово важливими, він є адекватний. Методичне значення цього зумовлено такими важливими чинниками як явищем *переносу*, тобто забезпечення усвідомлення адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання (без якого навчання не має сенсу), та явищем *мотивації*, відсутність якої негативно відбивається на навчанні [342, с.34]. Це стосується як мотивації в *широкому* значенні (до навчання взагалі), так і мотивації у *вузькому* значенні (кожної вправи зокрема). Це індивідуальна робота над текстами за фахом, продукування діалогів, монологів, полілогів, різні види дискусій, диспутів, тренінгів, проектів тощо.

У методиці розвитку професійного мовлення виділимо також різноманітні підходи до розв’язання проблеми типології вправ (завдань) за:

*метою – навчальні (підготовчі) та перевірні (контрольні);

*методикою продукування роботи – аудиторні та позааудиторні;

*розумовими операціями – аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні;

*метою та етапами формування мовленнєвих умінь і навичок – пропедевтичні, акумуляційні, мовленнєвотренувальні, творчі.

Значне місце у методиці навчання професійного мовлення займає переклад як важливий метод навчання студентів професійного мовлення і складний вид мовленнєвої діяльності, що сприяє розвитку мовлення і мислення засобами української мови.

«Переклад – явище статичне, це кінцевий результат певної складної дії, згортання і передача тексту іншою мовою, але за умови: правильно передавати композиційно-сміслову й логічну структуру, основний зміст, норму мови і стилю, реальні дії, комунікативну спрямованість на відображення думки [334, с.48]». Переклад тексту в оригіналі вимагає вдумливого аналізу його змісту та добору таких засобів, що точніше б передавали його зміст іншою мовою [471, с.16]. «Переклад – це процес перетворення мовленнєвого витвору однією мовою у мовленнєвий витвір іншою мовою при збереженні незмінного плану змісту [32, с.67]». Переклад допомагає уникнути негативної інтерференції у порівнянні мовних фактів близькоспоріднених мов. За словами В. Михайлюк, «під час перекладу виробляється механізм мовлення, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, переклад є важливим засобом боротьби за чистоту та правильність мови [297, с.27]». Переклад допомагає дати порівняльно-зіставний аналіз фахової термінології української та російської мов, виявити поряд зі спільними ознаками, що є характерними для обох мов, також і риси своєрідні, національно-специфічні. Тільки під час перекладу, при зіставленні мов виявляються особливості вживання термінів. Важлива дидактична функція перекладу з російської мови на українську полягає в тому, що за допомогою спеціальних структур забезпечується активізація термінологічних засобів. Як зазначає В. Михайлюк, вправи на переклад виконують важливі функції: «по-перше, перекладаючи, студенти змушені шукати засоби для адекватної передачі думки мовою, яку вивчають; по-друге, у процесі перекладу студенти звертають увагу на подібне й відмінне у двох мовах» [297, с.27]. Ми вважаємо, що переклад допомагає уникнути сліпого калькування з російської мови, сформувати нормативні форми термінолексем у професійному мовленні. Працюючи над перекладами текстів за фахом, ми звертали особливу увагу на нормативність перекладу термінів та термінологічних сполук. Для перекладів використовувалися невеликі за обсягом насичення термінами фахові тексти. Таким чином, метод є способом організації навчальної діяльності, що забезпечує плідну взаємодію викладача й студента, а впорядкована система методів, прийомів і засобів сприяє досконалому володінню професійним мовленням засобами української мови.

Прискорення науково-технічного прогресу, максимально швидке й ефективно зростання отримання наукової інформації – один із чинників вирішення актуальних завдань сучасності. Відомо, що формування особистості проходить упродовж усього життя, але тільки у ВНЗ закладаються основи тих якостей майбутнього фахівця, з якими він потім входить у нове життя, у нову для нього атмосферу діяльності [210, с. 227]. Саме тому на сучасному етапі мовної підготовки фахівців у різних галузях знань удосконалюються й інтенсифікуються ефективні методи і прийоми навчання, кожний із методів навчання реалізується через систему прийомів.

Прийоми педагогічної техніки підтримують один одного, об'єднуючись і формуючись у щось ціле, у систему. «Прийоми педагогічної техніки – це сітка, сіть. А результат – добре організований труд викладача, добре організована навчальна група, добре організовані знання, тобто високий результат праці викладача і тих, хто навчається [30, с.55]».

У методиці викладання української мови прийом вважається «елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом [286, с.57]»

Виділяють такі дидактичні прийоми: прийом підвищення інтересу до навчального матеріалу; прийом повторювання матеріалу, пройденого на занятті; прийом повторювання тем, що були вивчені раніше; рівні і види домашнього завдання; прийоми задавання домашнього завдання; підготовка до доповіді; колективна навчальна діяльність; «мозковий штурм»; ділові ігри як форма колективного пізнання; ігрова навчальна діяльність тощо [30].

У процесі розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей можна навчати за допомогою найрізноманітніших прийомів:

- семантизації нових лексичних одиниць (термінів, термінологічних словосполучень);
- організації діяльності студентів у процесі опрацювання нового матеріалу про професійне мовлення;
- закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях професійного спілкування шляхом залучення студентів до виконання мовно-мовленнєвих завдань;
- конструювання чи реконструювання професійно-орієнтованих діалогів, полілогів тощо;
- побудови монологічного мовлення з різноманітних професійних потреб (виступи, повідомлення, стислі доповіді);
- побудови текстів за фахом (за планом, опорними словами тощо);
- продукування монологічних текстів, вибору доцільних мовних чи мовленнєвих одиниць, побудови за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо [286, с.54].

Методу розвитку професійного мовлення властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого ділового етикету, відбір паралінгвістичних чинників, правил поведінки фахівця, урахування професійної ситуації спілкування тощо. Більш докладно й розгорнуто вправи і методичні прийоми для навчання українськомовної мовленнєвої діяльності з метою розвитку професійного мовлення подано у розділі IV нашого дослідження.

Особливе значення набувають **засоби** навчання з формування українського професійного (монологічного й діалогічного) мовлення студентів-нефілологів, що допомагають правильно організувати й проводити заняття. Засоби навчання розуміють як «допоміжний матеріальний засіб школи (вузу), що має специфічні дидактичні функції [443, с.356]».

До основних *засобів* навчання студентів ми відносимо *програму з курсу «Українська мова професійного спрямування», підручники, посібники, словники, наочні й технічні засоби*. Специфічним засобом навчання студентів нефілологічної галузі є *текст*, на основі якого активно формується культура українськомовного професійного мовлення майбутніх фахівців. «Засоби навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) навчального матеріалу, що складає зміст навчання, мовні поняття і терміни, що входять до програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття.

Особливо виділяються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання [431, с.56]». *Засоби навчання*, поширені у ВНЗ:

усний виклад (різноманітні види наочності на лекціях, консультації тощо);

бесіда (кураторська та тьюторська промова тощо);

спостереження;

*практичні заняття і лабораторні дослід*и;

проблемний виклад (проблемна лекція, дискусія, тренінг, ділова та рольова ігри, театралізований проект);

підручники й посібники, самостійна робота з підручником;

моделі: графічні (схеми, креслення, графіки); знакові і логіко-математичні (формули, рівняння);

наочне приладдя: натуральні предмети і явища (об'єкти природного і соціального оточення, верстати, прилади, пристрої, колекції тощо); плоскі реальні зображення природи і суспільних процесів (картини, ілюстрації); об'ємні реальні зображення (муляжі, моделі, макети тощо); абстраговані зображення (схеми, карти, графіки тощо).

Основна робота зі студентами передбачає певні комунікативні завдання і різноманітні форми їх реалізації (уміння давати оцінку отриманій інформації, здобувати нову інформацію з текстів на спеціальні теми, складати різного виду плани, тези, конспекти, реферативні огляди, виступати на суспільно-політичні і професійні теми). Зв'язок мовленнєвих тем із життям, різними сферами діяльності й інтересами студентів, з їхньою майбутньою спеціальністю (проведення на заняттях рольових і ділових ігор; дискусій, бесід-інтерв'ю з представниками своєї професії, „радіорепортажі” про роботу студентів під час практики, „засідань” наукових студентських гуртків і т.п.) має суттєве навчальне і виховне значення.

3.5. Явища інтерференції в мовленні студентів та шляхи їх подолання

Досвід викладання української мови у ВНЗ Східної і Південної України, дані наукових досліджень та результати проведених нами експериментальних зрізів показують, що студенти, навіть ті, які свого часу закінчували українські школи, володіючи певним запасом знань з української мови, часто не вміють правильно застосовувати її в усному і писемному мовленні, припускаючись численних порушень мовних норм. Кількість помилок значно збільшується з ускладненням мовленнєвих завдань: самотійно щось аргументувати, доводити, робити висновки тощо українською мовою. Ми переконані, що ортологічна правильність мовлення є необхідним, але недостатнім критерієм професійного мовлення. Окрім урахування комунікативної доцільності мовлення, відповідності жанру і ситуації професійного спілкування, обізнаності з термінологією фаху, дотримання етичних, комунікативних і риторичних норм, творчої своєрідності мовлення слід звертати увагу на вплив російської мови студентів. Значна частина порушення мовних норм і девіаційних помилок у спілкуванні українською мовою викликана інтерферентним впливом саме російської мови.

Під час навчання української мови ми маємо справу зі студентами, які так чи інакше вже вивчали граматику як української, так і російської мов, засвоїли деякі мовленнєві уміння. Тому навчання української мови як засобу професійного мовлення пов'язано з особливостями російської мови і рівнем її засвоєння. Виникає методична необхідність використовувати попередній лінгвістичний досвід студентів у формуванні граматичних знань, умінь і навичок українською мовою. За наявності мовних контактів і схожості двох мов знання категорій і властивостей однієї мови може слугувати основою для засвоєння їх в іншій мові.

Розуміння інтерференції як взаємопроникнення елементів однієї мови в іншу, що призводить до відхилення від норми, складає лінгвістичну основу і визначає стратегію методики навчання української

мови. З великої кількості визначень поняття «інтерференція», що зустрічаються в наукових роботах, виділимо визначення, що подав У.Вайнрайх в його праці «Мовні контакти». На наш погляд, воно найбільш повно і змістовно розкриває сутність цього явища. Інтерференція трактується автором як «випадки відхилення від норм будь-якої з мов, що відбуваються в мовленні двомовних у результаті того, що вони знають більше мов, ніж одна, тобто внаслідок мовного контакту» [66, с.144].

Отже, у методиці навчання мовам інтерференція розглядається як негативний результат переносу набутого лінгвістичного досвіду, як гальмівний вплив однієї мови на другу, яка вивчається, що утруднює успішне оволодіння системою іншої мови. Тож з методичної точки зору у нашому випадку інтерференцію визначимо як мимовільне припущення студентами в професійному мовленні різних неточностей щодо норм української мови як результат негативного впливу російської мови. Інакше кажучи, інтерференція складає частковий випадок переносу, коли ефект результату його є негативним, тобто раніше набуті (іншою мовою) мовленнєві уміння і навички не сприяють, а, навпаки, перешкоджають формуванню нових мовленнєвих умінь і навичок мовою, що вивчається. У цьому зв'язку слід диференціювати явища позитивного і негативного переносу. Тому вплив набутого лінгвістичного досвіду на вивчення української мови може бути позитивним, що полегшує формування нових мовленнєвих умінь і навичок, і негативним, що утруднює засвоєння нових знань, умінь і навичок. Позитивний вплив рідної мови в методичній літературі називають терміном «транспозиція», а негативний вплив, звичайно, «інтерференцією». Для методики є виключно актуальним вивчення механізму стихійного переносу в процесі переключення кодів, визначення його закономірностей і суміжних явищ. Це дозволить виявити можливості системного керування переносом під час оволодіння професійним мовленням засобами української мови.

В описі навчального матеріалу для навчання професійного мовлення російськомовних студентів велика увага приділяється питанням розходження у системах української та російської мов. Це зумовлено необхідністю прогнозувати основні труднощі в засвоєнні матеріалу і попередження можливих інтерферентних помилок. І навпаки, структурно-типологічна схожість мов часто апіорно вважається чинником, що полегшує процес оволодіння другої мови. У процесі навчання близькоспоріднених мов не використовуються великі можливості позитивного міжмовного переносу (транспозиції).

Урахування мовних контактів і пізнання процесу транспозиції може вказати шляхи полегшення засвоєння студентами державної мови і визначити можливості зайвої граматикизації у процесі навчання. Необхідно встановити, що саме має бути відомо і теоретично осмислено викладачем, а що доведено у тій чи іншій формі до відома студентів. За словами А.Супруна, проблема форми, у якій мають доводитися до учнів

ті або інші відомості про мову, наразі й граматичні, є центральною проблемою методики викладання мови [450, с.87]. Транспозиція, на думку вчених, здійснює найбільш вільний вплив в умовах вивчення близькоспоріднених мов, тому що структурно-типологічна схожість полегшує оволодіння другою мовою [450]. Психологічні основи дослідження двомовності і багатомовності полягають у виявленні і відносній характеристиці категорій, відкладених у мовній свідомості носіїв рідної і другої мови.

Думки про те, що близькість української і російської мов породжує виключно явища інтерференції й ще більші труднощі, ніж при вивченні неспоріднених мов, явно необґрунтовані [450]. Актуальність досліджень про можливі шляхи використання мовної схожості і процесу переносу в системі презентації лексико-граматичного матеріалу в умовах вивчення споріднених мов зумовлено також тим, що апріорне прогнозування виникнення або невиникнення переносу часто є помилковим, тому що сам процес міжмовного переносу дуже складний і залежить від цілої низки лінгвістичних і психологічних чинників. Зрозуміло, що в системі навчання української мови важливим є дослідження не тільки міжмовного переносу знань (понять, визначень, правил), але й головне – переносу з російської мови в українську граматичних умінь, необхідних для побудови тексту. Ураховуючи прикладний, «обслуговуючий» характер знань з української мови в молодших і старших класах школи східного та південного регіонів України, ми маємо вимірювати також ступінь позитивного переносу знань і оперативних умінь під час практичного засвоєння студентами різних граматичних явищ [450].

У процесі вдосконалення професійних мовленнєвих умінь і навичок студентів необхідно постійно враховувати вплив російськомовного середовища, у якому вони весь час перебувають, бо найважче засвоюється навчальний матеріал у діалектних умовах. Адже переважна більшість студентів великих міст Східної і Південної України є російськомовними, що безпосередньо впливає на їхній рівень українськомовного монологічного мовлення [408, с.47].

Мовні особливості населення певної території, що однозначно впливають на формування навичок українського мовлення, досліджували мовознавці А.Богущ, М.Бухтій, В.Ващенко, Г.Вишневська, Л.Денисенко, Ю.Дешерієва, Й.Дзендзелівський, Ю.Жлуктенко, А.Залеський, І.Матвіяс, Л.Москаленко, О.Сербенська, О.Хорошковська, В.Чабаненко та ін. На основі цих досліджень розробляли методику формування грамотного письма й правильного усного літературного мовлення С.Врубель, Л.Симоненкова, З.Омельченко, А.Очеретний, О.Руда, А.Текучов, Е.Шейніна та ін. Вони визначали негативний вплив сурогатних творень на культуру мовлення. Про загрозу мовного суржику говорили Б.Антоненко-Давидович, О.Гончар, М.Рильський, В.Сухомлинський та інші видатні діячі української культури.

Ось чому аналізуючи теоретико-методичні засади розвитку навичок українського професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів ми висвітлювали різні підходи до вибору принципів, методів і прийомів навчання. Поряд із загальнодидактичними принципами (науковості, свідомості, міцності знань, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою), узагальненими Ю.Бабанським, приділимо увагу частково-методичним принципам засвоєння мови (взаємозв'язку вивчення граматики і лексики, фонетики і морфології, морфології і орфографії, синтаксису і пунктуації, морфології і синтаксису, урахування рідної мови студентів, креативності, градуальності, опори на мовні моделі й алгоритм мовлення, зіставлення і диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору), визначеними О.Вишневським, В.Кальницьким, Л.Мацько, М.Пентилюк, Л.Федоренко, І.Хом'яком, О.Хорошковською та ін.

Серед універсальних методів збагачення мови А.Богуш, О.Вербило, О.Горошкіна, А.Конишева, А.Нехорошева, М.Олійник, Є.Полат та ін. виділяють інтерактивні імітаційні та проектні (розігрування ролей, моделювання ситуацій спілкування, ділові й рольові ігри, проектна діяльність). Саме ці методи сприяють активному мовному спілкуванню студентів, копіюванню мовних зразків, побудові власних непередбачених висловлювань і відкривають широкі можливості для усунення мовленнєвих помилок інтерферентного і девіаційного характеру російськомовних студентів та утворення стійких навичок їхнього професійного мовлення українською мовою. Під час цієї роботи виробляються навички словесної передачі та слухового сприйняття матеріалу, що потім можуть закріплюватися безпосередньо на текстах науково-навчального і власне наукового фахового напрямків навчання студентів. Науковці, які досліджували ці проблеми (Л.Блохіна, А.Богуш, Л.Борсук, Л.Вербицька, Г.Вишневська, О.Горошкіна, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненкова, О.Хорошковська), відзначають, що такі методи сприяють удосконаленню уміння відбору мовного матеріалу для побудови зв'язного (професійного) висловлювання, формуванню навичок спілкування, уміння виступати перед аудиторією українською мовою, причому розширюється запас професійної лексики, засвоюються етичні норми спілкування. Навчання мови з використанням інноваційних методів має значну перспективу: викладачі на заняттях зі спеціальних дисциплін можуть продовжувати удосконалення професійного мовлення майбутніх фахівців.

Реалізація принципу урахування російської мови студентів виражалася в прихованих і відкритих зіставленнях мовних явищ в російській та українській мові, тобто опора під час засвоєння лексико-граматичного матеріалу української мови з метою навчання професійного мовлення для запобігання міжмовної інтерференції в мовленні студентів робилася на розбіжностях української і російської

мов. Однак, з одного боку, наявність незначної кількості годин, відведених на вивчення української мови, не дає викладачеві закладати міцні підвалини продуктивного мовлення, з іншого боку, умови навчання російськомовних студентів ВНЗ Східної і Південної України не створюють відповідні психологічні засади для формування мовленнєвих механізмів, необхідних для наукового спілкування. Починаючи з 3-го курсу, коли визначається спеціалізація студентів, кожен із них працює у спецсемінарі, пише курсову роботу переважно російською мовою. Курсові роботи переростають у дипломні, які на 90 % пишуться російською мовою. Можливість обговорювати наукову проблематику російською мовою не дає високого ступеня мотивації занять українською мови, але й позбавляє прагнення користуватися нею відповідно до комунікативних цілей і умов спілкування.

Спостереження за українською мовою студентів нефілологічних закладів освіти свідчить, що одних підготовчих і репродуктивних вправ явно недостатньо для послаблення і подолання інтерференції. Лінгвопсихологічні спостереження показали [450; 522; 537; 539], що для цього необхідні спеціальні вправи на всьому відрізку дії інтерференції. Це положення підтверджується практикою навчання; часто студенти, знаючи про особливості вживання українського слова і виконуючи безпомилково підготовчі вправи, припускаються значної кількості помилок у виконанні складних мовленнєвих завдань. Тому постає питання про розробку спеціального комплексу вправ, спрямованого на попередження і подолання лексичної інтерференції в українській мові студентів 1 курсу. Ця проблема, як свідчить аналіз методичної літератури, ще не розв'язана. Між тим, вирішення цього питання для навчання професійного мовлення надзвичайно важливе, бо йде інтенсивне збагачення мовлення студентів новими лексичними одиницями, фаховою термінологією, закладаються основи активного оволодіння професійним українським мовленням, велика увага приділяється його правильності.

Наші експериментальні спостереження за дією лексичної інтерференції в українському мовленні студентів, які мешкають на Сході та Півдні України, теоретичне вивчення цієї проблеми, а також дані інших досліджень роблять можливою розробку заходів превентивного характеру протягом дії лексичної інтерференції і в комплексі з формуванням інших боків мовлення.

З цією метою було обґрунтовано технологію навчання української мови для реалізації мети та завдань професійної підготовки фахівців, розроблено методику аудиторних і позааудиторних занять, що включала комплекс вправ, запроваджувались інтерактивні методи навчання у мовленнєвій діяльності студентів. У процесі роботи над ортологічними помилками студентів, викликаними явищами інтерференції, практикувалися такі методи, як слово викладача, бесіда, пояснення, доказ, проблемна ситуація, робота з підручниками та методичними

посібниками, самостійна робота, імітаційний (навчання за зразками), комунікативний, конструювання тексту, моделювання мовних одиниць, тренінги, дискусії тощо. Ці методи органічно доповнювалися різними прийомами роботи: порівнянням, заміною, групуванням і узагальненням, трансформацією, алгоритмізацією.

Проведене нами дослідження інтерферентних помилок студентів під час навчання професійного мовлення дає підстави зробити висновок, що в силу спорідненості української і російської мов засвоєння лексико-граматичної своєрідності другої мови відбувається у тісній взаємодії мов у свідомості студентів. Тому в процесі засвоєння студентами навчального матеріалу можливо використання засобу зіставлення термінів і створення орієнтовної основи «як у російській мові», у результаті чого відбувається перенесення в українську мову тих навичок, що відомі з російської мови. Як показує досвід роботи, урахування спорідненості мов, використання засобів стимулювання керованого міжмовного переносу полегшує засвоєння матеріалу, дає можливість скоротити обсяг теоретичного матеріалу, звільнити пам'ять студентів для запам'ятовування корекцій, необхідних для вивчення явищ, специфічних із точки зору української мови. Звільнений час дозволяє посилити роботу з активізації матеріалу української мови, тобто залишає час для тренувальних вправ у побудові тексту, що у вивченні української мови у вищій школі мають займати домінуюче положення. Зрозумілим стає відомий вислів Ч.Фриза, сформульований ще в 40-і роки, що найефективнішими навчальними матеріалами є ті, що засновані на науковому описанні виучуваної мови і зазнають детальне зіставлення з паралельно описаною рідною мовою учнів [532]. Довголітній досвід роботи у вищій школі й отримані нами дані експериментального навчання дозволяють стверджувати, що урахуванню позитивної взаємодії мов у свідомості студентів і методичному стимулюванню транспозиції має приділятися більше уваги в системі презентації лексико-граматичного матеріалу в підручниках з української мови, призначених для навчання професійного спілкування у ВНЗ нефілологічного профілю Східної і Південної України. Науково організований і керований навчальний процес, його інтенсифікація й ефективність, покращення якості підготовки фахівців – ці питання знаходяться в центрі уваги сучасних методичних досліджень і розглядаються під кутом зору когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного підходів як винятково важливих із точки зору методики. З цілої низки методичних положень щодо подолання інтерферентних і девіаційних помилок в навчанні професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів доцільно висвітлити деякі з них, а саме: практичну спрямованість мети навчання, її диференціацію і співвідношення, що змінюється залежно від змісту навчання; методичну організацію навчального матеріалу згідно з диференційованими цілями навчання; професійно-орієнтований підхід до

відбору і подання мовного матеріалу і шляхи усунення інтерферентних помилок і викликаного цим підходом протиріччя системному добору мовного матеріалу за фахом, що опановується.

3.6. Роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу

У нових соціально-економічних умовах незалежної України проблема навчання української мови набула особливої гостроти. Однак не є секретом той факт, що після 8-10 років навчання української мови значна частина фахівців із вищою освітою не тільки не володіє державною мовою, але й іноді з неприязню ставиться до самого процесу її вивчення.

На наш погляд, стан навчання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю залежить від позиції не тільки тих осіб, що займають ключові посади в системі освіти, але й від викладачів ВНЗ, їхніх підходів до вирішення низки наукових проблем, світосприйняття, людських якостей, громадянськості.

Серед багатьох чинників, від яких залежить успішність навчання студентів української мови у вищій школі, окремо зазначається особистість викладача вищої школи, оскільки саме він формує майбутнього фахівця, адже відомо, що особистість може виховати лише особистість.

Для вирішення головного завдання викладача ВНЗ – розкриття особистості студента – викладачеві необхідні не тільки досконалі знання української мови, але й уміння ввійти в контакт зі студентом, зацікавити його. Відомо, що ставлення до викладача студент переносить і на предмет, що вивчає. Авторитет викладача має пряме відношення до результатів навчання і впливає не тільки на навчання, але і на тих, хто навчається.

Слово і дія викладача можуть викликати у студентів як позитивне, так і негативне ставлення до української мови. На думку І.Зязюна, виключно важливо викладачеві бути людиною високої педагогічної культури й моральності, доброзичливою, терплячою, тактовною, небайдужою до викладання, справжнім патріотом, який уважає своєю основною професійною цінністю служіння Україні і своїй справі [173].

Ми цілком погоджуємося з А.Богуш, що у викладацькій роботі все залежить від того, за якою дидактичною системою працює викладач – традиційною чи новою [52]. Традиційна дидактична система, основи якої було створено більше ніж 300 років тому, була зорієнтована на примушення, для неї характерна антигуманна спрямованість навчального процесу – про гідність студента і бережливий вплив на його нервову систему всерйоз не задумувалися.

У наш час колишня дидактична система ввійшла у суперечність із менталітетом сучасної людини, викликала в нього неадекватну реакцію. Нова дидактична система дозволяє адаптувати навчальний процес до

особистості студента. Викладач, вихований на новій дидактиці, не тільки не виявить роздратування або досади, коли студент провинився, але й у потрібний момент прийде на допомогу студенту – і заспокоїть, і підбадьорить, і допоможе розібратися з навчальним матеріалом.

Нова дидактика дає можливість кожному студенту працювати в індивідуальному темпі. Наш досвід показує, що використання нової лінгводидактичної системи підвищує інтерес до вивчення української мови як засобу здобуття обраної професії, оскільки дозволяє пристосувати навчальний процес навіть до слабо підготовлених студентів. Тому багато що в роботі викладача залежить від особистісних здібностей викладача, його професійної й загальної підготовки, його педагогічної майстерності й інтуїції, що відіграє немаловажну роль в інтенсифікації навчального процесу [47; 312; 343].

Спробуємо конкретизувати ці положення на основі визначення взаємодії особистості викладача з іншими чинниками, що забезпечують загальну інтенсифікацію навчального процесу.

1. Інтенсифікація навчального процесу передбачає вирішення низки питань, найважливішими з яких є:

а) ущільнення навчального матеріалу, пов'язане зі створенням фонетичних, лексичних і граматичних мінімумів;

б) прискорений розвиток рецептивних і репродуктивних навичок мовленнєвої діяльності, що потребує розроблення адекватних засобів уведення і закріплення мовного матеріалу, пошуку шляхів економії аудиторного часу.

2. Під час вирішення методичних проблем у рамках цих двох аспектів і побудови методичної системи враховувалися характеристики основних опорних елементів процесу навчання – викладача, студента і мовного матеріалу. Кожний із цих елементів, знаходячись у тісному взаємозв'язку з іншими, одночасно вступає у відносно самостійні взаємодії з методичною системою. Взаємозв'язками викладача і методичної системи значною мірою зумовлена успішна реалізація шляхів і засобів інтенсифікації навчального процесу.

3. У процесі навчання викладач і застосовувана ним методична система вступають у складні відношення взаємозалежності і взаємодії. З одного боку, методична система в принципі визначає сукупність усіх сторін діяльності викладача в аудиторії, з іншого – саме від викладача залежить успіх реалізації цієї методичної системи [345].

4. Інтенсифікація навчального процесу передбачає, що розроблення методичної системи й визначення методичних дій викладача має здійснюватися в тісному зв'язку з урахуванням їх взаємної адаптації й модифікації.

5. Зміст взаємної адаптації і модифікації методики навчання і діяльності викладача визначаються такими положеннями:

а) методична система не може враховувати всі особливості особистості викладача, але вона допускає можливість її прояву в умовах

видозмін, що зачіпають зміст мовного матеріалу, послідовність уведення його і, ще більшою мірою, методичні прийоми і форми його введення, пояснення і закріплення;

б) вибір і успішна реалізація методичної системи залежать від професійної підготовки викладача, його лінгвістичної і методичної кваліфікації (практичне володіння української мови, глибоке розуміння її теорії, знання методики і психології навчання мови, загальнолінгвістична підготовка, загальне знайомство зі спеціальністю тих, хто навчається тощо);

в) реалізація методичних моделей, що забезпечують інтенсифікацію навчального процесу, потребує творчого підходу з боку викладача до визначення і вибору модифікацій, які враховують низку суб'єктивних чинників, пов'язаних або зі студентами (особливості їхньої мовної підготовки, вік, спеціалізація, тривалість навчання тощо), або з особистістю самого викладача.

Навчання професійного (усного і писемного) мовлення з опорою на наочність передбачає урахування таких чинників:

1. Досвід викладання української мови на початку навчання професійного мовлення показує, що формування мовленнєвої навички відбувається скоріше, легше і результативніше, якщо на заняттях викладач використовує наочно подані навчальні правила різних видів: а) правила використання мовленнєвого зразка, що розкривають функціонування того чи іншого зразка; б) правила оформлення компонентів мовленнєвого зразка; в) правила побудування мовленнєвого зразка, що розкривають конструктивну специфіку мовленнєвого зразка; г) правила утворення словоформ, що входять у склад мовленнєвого зразка.

2. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій (П.Гальперин, Н.Тализіна) під час формування навичок необхідний етап роботи за матеріалізованими опорами. Застосування матеріалізовано поданих правил забезпечує їх розуміння в період пояснення і їх актуалізацію в період тренування.

3. Матеріалізація правил оформлення і правил використання здійснюється різними засобами наочності. Правила побудови й оформлення мовленнєвого зразка і правила утворення словоформ і граматичних категорій передаються засобами абстрактно-графічної наочності: буквеною і знаковою символікою, різною цифровою нумерацією, різноманітними лініями, шрифтами, кольоровою гамою, композиційними варіантами розташування матеріалу. Правила використання мовленнєвого зразка можуть бути матеріалізовано подані за допомогою засобів предметно-зображувальної наочності: рисунки, рисункі-кроки, що характеризуються «прозорістю» і деякою мірою схематичністю.

4. Наочно подані правила активно функціонують у процесі пояснення, що зумовлено необхідністю створення орієнтувальної основи дії, що створюється за допомогою мовленнєвого зразка, правил побудування й оформлення. Ці правила задіяні і в період тренування.

Необхідність їх використання на стадіях тренування визначається тим, що довготривала мовленнєва навичка формується на основі розуміння, усвідомлення способів дій, тобто знання (правила) засвоюються в діях із ними.

5. Тренувальна робота, що виконується на основі єдності навчального правила і мовленнєвої дії, є значним методично відповідальним періодом, який здійснюється шляхом виконання різних тренувальних вправ, що цілеспрямовано активізують увагу студентів на мовну форму і структуру або на значення слів і словосполучень на базі «конструювання за правилом». Значення навчальних правил, оформлених у спеціальні таблиці в період тренування, полягає в тому, що створюються умови для усвідомленої імітації, трансформації, підстановки та аналізу, тобто усвідомленого процесу тренування, який потребує аналітико-синтетичної діяльності студентів.

6. У якості основних вправ, спрямованих на закріплення правил побудування мовлення за зразком, виступають структурно-трансформаційні вправи. Основні вправи, спрямовані на закріплення правил оформлення мовленнєвого зразка, – підстановчі вправи. Основні вправи, спрямовані на закріплення правил використання мовленнєвого зразка, – ситуативні вправи.

Найбільша ефективність навчання забезпечується через подання системи навчальних завдань як системи проблемних ситуацій і досягнення максимального залучення студентів до їх вирішення, що досягається методикою проведення занять, яку можна схарактеризувати як контактну взаємодію (на протилежність авторитарному стилю). Активність викладача має такі форми, що не подавляли б, а стимулювали активність студентів. Тільки виступаючи як співучасник у вирішенні проблемної ситуації, викладач уже не за посадою, а за авторитетністю отримує від навчального колективу роль арбітра і вищого авторитету.

Будь-який навчальний процес має бути поданий як єдність *трьох* аспектів: а) *навчання* – діяльність викладача; б) *засвоєння* – діяльність студента; в) *формування особистості* (особливості розумового і морального розвитку студентів). Ці три аспекти можуть бути виділені і в навчанні української мови як засобу здобуття фахової компетенції [343].

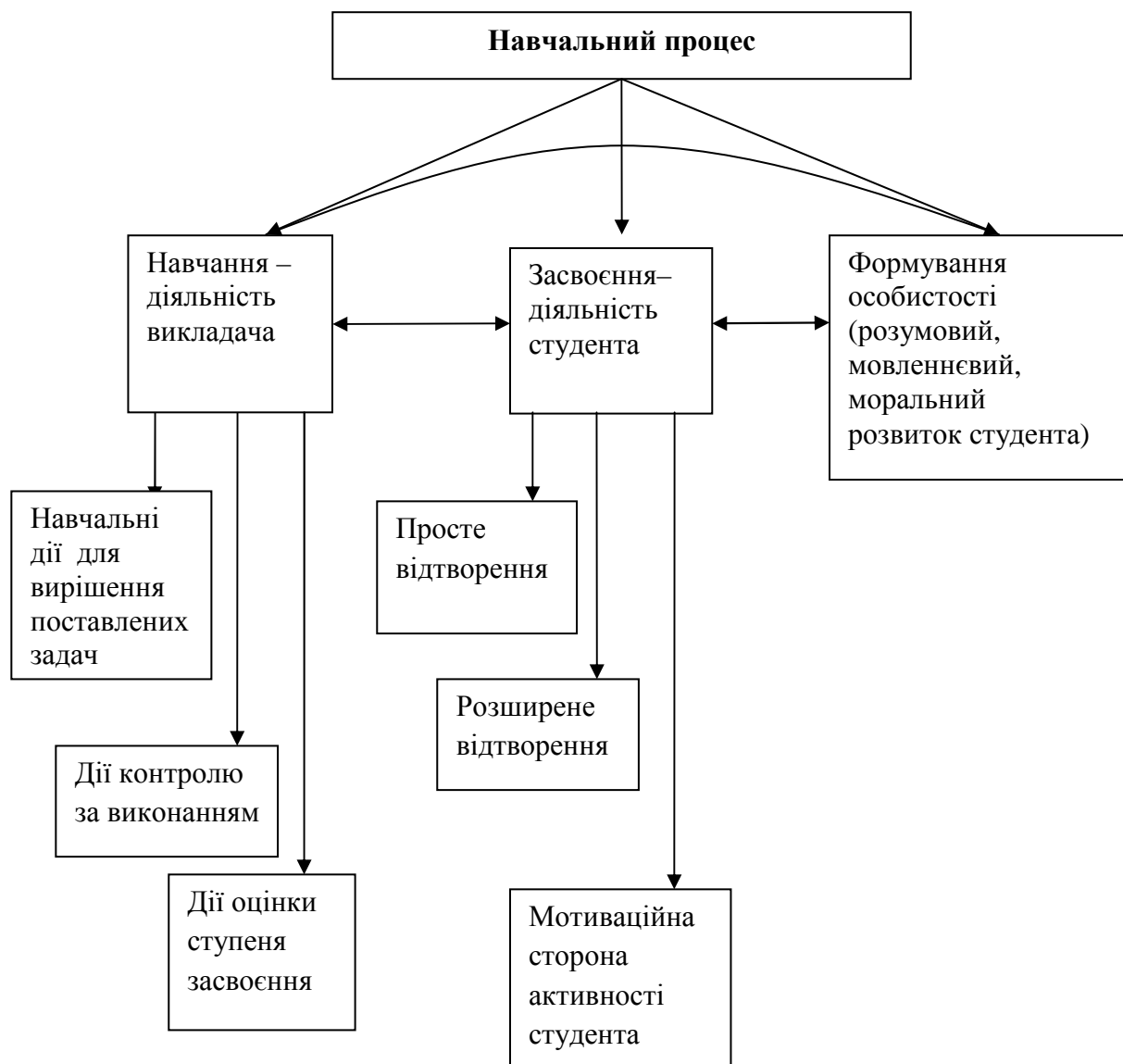
Розглянемо основні компоненти навчального процесу більш докладно.

Навчання – діяльність викладача – містить декілька компонентів: а) вибір системи навчальних завдань; б) навчальні дії для вирішення поставленого завдання; в) дії контролю за виконанням; г) дії оцінки ступеня засвоєння.

На схемі 3.4. наочно подано процес навчання як взаємодію викладача і студента.

Схема 3.4.

Складові процесу навчання як взаємодія викладача і студента



Засвоєння навчального матеріалу за своїми результатами має нібито два яруси: *просте відтворення* – проста реалізація суб'єктом засвоєних знань, навичок і умінь – і *розширене відтворення* – широкий перенос знань і умінь на нові завдання і відношення. Тільки в цьому випадку будуть забезпечені перспективи інтенсифікації і головний механізм учіння – стійка пізнавальна мотивація.

Мотиваційна сторона активності студента досягається вирішенням проблеми, що формується як «я-включеність» (Г.Олпорт) [230,с.232] у навчальну ситуацію. Для цього важливо показати зв'язки мовленнєвої дії у розвитку з різними сторонами провідної діяльності студента. Правильно відібраний підхід до студента, урахування його особистості та комплекс навчальних завдань допоможе викладачам вирішити це завдання.

Третій аспект навчального процесу пов'язаний із тим, що в ході засвоєння знань відбувається *формування нових сторін особистості студента*. Значимість української мови як засобу формування професійної компетенції, як найважливішого оформлювача культури, ідеології і норм поведінки українського народу важко переоцінити.

Необхідно врахувати важливий момент психології впливу: найбільш сильно впливає не повідомлення слова як таке, а сам комунікант як реальна особистість, що вступає в сферу життєдіяльності реципієнта. Переконливість, ерудованість, демократичність і такт викладача є при цьому значно сприятливими чинниками.

Працюючи зі студентом, дорослою людиною, викладач бере в союзники його дорослість і апелює до його здатності розмірковувати, думати, створювати власну життєву позицію, формувати світогляд.

Тому найважливішою ланкою навчального процесу є вплив на студентів (чинник контакту), удосконалення його форм і прийомів, урахування й опора на нього, тобто умови інтенсифікації навчання української мови як засобу формування професійної компетенції.

Таким чином, студенти, що вступають до ВНЗ нефілологічного профілю, мають передумови до навчання української мови як засобу професійного спілкування у вигляді накопичених знань, сформованих навичок і умінь з української мови (*лінгвістичний досвід*) у загальноосвітніх (*освітній досвід*) середніх і спеціальних навчальних закладах (із поправкою: на Сході і Півдні України російська мова як засіб повсякденного спілкування). Сформований досвід студентів ВНЗ виступає необхідною базою оволодіння ними знаннями, навичками й умінь з використання лексико-граматичних засобів української мови, достатніх для формування і розвитку професійного мовлення з конкретної професії (*предметно-професійний досвід*). Навчальний матеріал з української мови як засобу формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів за структурою і формою організовувався, спираючись на психологічні особливості особистості, структурно-логічні зв'язки вивченого і нового, на відомі студентам дії і операції тощо.

3.7. Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення

В умовах орієнтації вищої освіти на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ набуває вдосконалення курсу української мови за професійним спрямуванням.

Одним із важливих напрямів удосконалення навчання є підвищення практичної значущості його результатів та формування мовленнєвих умінь студентів – майбутніх фахівців. Адже уміння

спілкуватися українською мовою є одним із засобів успішності в майбутній роботі.

Загальне визнання мови найголовнішим інструментом інформаційної взаємодії, особливості мовної і соціальної ситуації в Україні, підвищення мотивації публічної мовленнєвої діяльності потребують від вищої школи підготувати не просто фахівця, а комунікативно розвинену особу, активного білінгва, який би на достатньому рівні міг налагоджувати стосунки українською мовою у професійно-діловій сфері.

З цією метою пропонується здійснювати навчання за спеціальною програмою, в основу якої покладено лексико-граматичний матеріал, спрямований на розвиток усної та писемної мовної і мовленнєвої компетенції студентів-нефілологів. Програма ґрунтується на трьох основних підходах: когнітивно-комунікативному, компетентно-діяльнісному та професійно-орієнтованому, спрямованих на перспективу застосовування отриманих комунікативних навичок за фахом.

Відштовхуючись від цих підходів, визначено сфери мовленнєвої діяльності, довкола яких організований і впорядкований увесь практичний мовний матеріал курсу: навчально-професійна сфера – 50%, сфера офіційно-ділових стосунків – 30%, загальнонавчальна, пізнавальна – 20%. Комунікативні теми і необхідний для них мовний матеріал, на засадах якого й відбуваються усі види мовленнєвої діяльності, визначаються довкола майбутньої спеціальності студентів і профілю навчальної установи.

Мета курсу – формування українськомовної компетенції у студентів нефілологічних факультетів ВНЗ України. Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різноманітних галузей господарства, науки й техніки визначають комунікативно-практичний характер курсу – корекцію, формування і розвиток мовленнєвих навичок аудіювання й говоріння – діалогічне і монологічне мовлення, читання і письмо (вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування і реферування літератури за фахом українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, розгорнута відповідь на практичному занятті (іспиті), оформлення ділових паперів – заяви, автобіографії, розписки, доручення тощо).

В основу програми покладено такі концептуальні положення:

1. Практичний курс з української мови за професійним спрямуванням спирається на науково обґрунтовану професійно-орієнтовану лінгвометодичну основу.

2. Процес підготовки студента-нефілолога відповідного профілю (мета навчання української мови як засобу отримання знань за фахом) не зводиться до вирішення часткового завдання оволодіння мовою як засобом професійного спілкування, а передбачає більш високий рівень мовної компетенції.

3. Як основа навчання пропонується текстоцентрична, функціонально-комунікативна концепція мови, за якої текст є головною функціональною одиницею комунікації.

4. Базовою лінгвістичною дисципліною для побудування лінгвістично обґрунтованої методичної системи навчання мови як мови спеціальності є лінгвістика тексту, що розроблює й описує різні типи текстів і закономірності функціонування в них мовних засобів.

5. Текст є основним об'єктом навчання української мови як мови фаху, для здійснення якого необхідно оволодіння лінгвістичними механізмами текстосприйняття (комунікація з позиції слухача) і текстопородження (комунікація з позиції мовця). Зміст навчання складає оволодіння лінгвістичним механізмом передачі змісту тексту.

6. Розвиток пізнавальної діяльності і вироблення самостійності мислення здійснюються у напрямку вивчення закономірностей функціонування мови в різних мовленнєвих сферах (типах текстів).

Отже, програму курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” розроблено відповідно до Державних стандартів з мови й у зв'язку з вимогами до соціально-гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти України.

Запропонована програма з української мови призначена для студентів нефілологічного профілю ВНЗ України, містить лекції, семінарські та практичні заняття за трьома аспектами: загальнонаукова сфера, навчально-професійна сфера та сфера офіційно-ділових стосунків.

Після кожного семестру навчання передбачається залік (у вигляді модульного тестового контролю), наприкінці навчання – залік або іспит за всіма видами мовленнєвої діяльності (згідно з освітньо-професійною програмою спеціальності факультету ВНЗ).

Відповідно до цієї програми виділяються 2 змістовні модулі: змістовний модуль 1: «Культура українського мовлення» (корегувальний курс: *“Ознаки культури мовлення та мовні норми”*) та змістовий модуль 2: «Професійне мовлення» (*усне та писемне професійне мовлення*).

Мета й завдання курсу – студенти повинні:

а) знати:

- роль мови й мовлення у процесі соціалізації особи;
- місце й роль української мови серед інших слов'янських мов;
- концепції походження й етапи розвитку української мови;
- систему лексичних, граматичних і стилістичних засобів української мови, їх комунікативні джерела;
- персоналії української лінгвістики.

б) вміти характеризувати :

- лексичні групи;
- особливості термінологічної лексики;
- особливості функціональних стилів;

- особливості наукового й офіційно-ділового стилів і сфери їх функціонування;

- тексти різних жанрів, свідомо користуючись мовним матеріалом адекватно стилю, меті, ситуації й темі висловлювання;

- стилістичні норми адекватні ситуації професійних або ділових стосунків.

в) вміти аналізувати й інтерпретувати:

- появу історичного білінгвізму, його причини і подальший розвиток;

- особливості українсько-російського й російсько-українського білінгвізму та мовну ситуацію в Україні на сучасному етапі.

г) набутти навичок і вмінь:

- раціональної і ефективної мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях професійних і ділових стосунків;

- ефективно користуватися мовними засобами української мови у практичній діяльності;

- адекватно перекладати наукові, спеціальні й службові тексти з російської на українську мову і навпаки, ураховуючи стилістичну приналежність і особливості лексико-граматичної будови тексту;

- компресії і розгортання і згортання наукової інформації, анотування й реферування текстів за фахом;

- писемного оформлення ділових документів і листів;

- підготовки публічних виступів, ділових диспутів;

- толерантної мовленнєвої поведінки в умовах регіонального білінгвізму України.

Центром уваги змістовного модуля 1: «Культура українського мовлення» в розділі “*“Ознаки культури мовлення та мовні норми”*” є зокрема, орфоепічні й акцентуаційні норми, зумовлені фонетичними особливостями української мови, що передбачає заняття не на постановку звуків і відпрацювання інтонаційних конструкцій – цим студенти володіють зі школи, – а на розвиток умінь, пов’язаних із корекцією вимови окремих звуків та чергуванням приголосних, голосних, удосконалення наголосу, інтонації в мовленні, подолання виявів діалектних утворень та русизмів.

Фонетичні та акцентуаційні норми корегуються в текстах, співвідносних із лексико-граматичною частиною курсу (для вдосконалення усного мовлення). Матеріал для вдосконалення орфографічних норм спрямований на розвиток культури українського писемного мовлення. Робота над усуненням графічних помилок (уживання букв російського алфавіту на місці *і, и, е, є, ї*) та усвідомленням норм української орфографії, побудованих на фонетичному принципі (на відміну від ідентичного матеріалу російської мови), сприятиме підвищенню грамотності майбутніх працівників. Досконале опанування лексичних і граматичних норм допомагає усвідомити лексичне багатство української мови, збагатити словниковий

запас, скорегувати уміння, пов'язані з правильним засвоєнням граматичних форм різних частин мови.

У програмі зроблено розподіл на основний матеріал і паралельно виучуваний (повторюваний) матеріал. До основного матеріалу віднесено ті явища, що найбільше забезпечують потреби професійної комунікації. Особливо враховується можлива відсутність українськомовного середовища й необхідність утворення такого середовища в навчанні. Робота над основним матеріалом спирається на знання системних явищ мови, що отримані студентами на етапі шкільного навчання.

Урахування знань та вмінь з української мови, здобутих у школі (правильна презентація знань дозволяє швидко відновити їх у пам'яті, активізувати, перевести в практичний план через спеціально організовані вправи), та лінгвістичний досвід студентів дають можливість зняти труднощі в оволодінні студентами професійним мовленням упродовж навчання.

Зіставлення мовних явищ близькоспоріднених російської та української мов – основа для визначення змісту і способів презентації граматичного матеріалу, вибору прийомів транспозиції й корекції, відбору навчальних вправ, що мають комунікативну основу, – усе це сприяє розвитку і координації різних видів мовленнєвої діяльності та попереджають інтерферентні помилки.

Матеріал змістовного модулю 2: «Професійне мовлення» зорієнтований на формування у студентів трьох видів компетенції – комунікативної, лінгвістичної, професійної, що пов'язано з досягненням загальних цілей навчання – комунікативної, пізнавальної, виховної і підпорядковано розв'язанню завдань підготовки майбутніх фахівців українськомовної еліти.

Зміст цього модулю передбачає забезпечення студентів певним обсягом систематизованих знань з наукового та офіційно-ділового стилів, що сприяє формуванню вмінь і навичок, потрібних для розвитку свідомого професійного самовизначення в галузі обраної професії і спеціальності після закінчення вищого навчального закладу.

Організація мовленнєвої діяльності українською мовою передбачає комплекс аудиторних і позааудиторних занять, причому позааудиторна навчально-виховна робота є невід'ємним та обов'язковим компонентом навчального процесу.

Завдання курсу мовленнєвого спілкування: активізація (або відпрацювання) вмінь і навичок аудіювання й говоріння в рамках навчально-організаційної (науково-навчальної) сфер діяльності студентів, що забезпечує адекватну мовленнєву й немовленнєву поведінку в ситуаціях професійного спілкування; зняття психологічного бар'єру в українськомовному спілкуванні за фаховими темами; створення передумов для формування навчального колективу в групі.

Основні завдання подано відповідно до видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма. Кожен із видів

мовленнєвої діяльності за фахом студентів характеризується певними параметрами-вимогами, що ураховуються для оволодіння відповідним видом мовленнєвої діяльності, а також забезпечуються змістом мовленнєвих матеріалів.

Для задоволення індивідуальних потреб студентів пропонуються такі можливі спецкурси в межах 30-34 годин: *“Мова і стиль реклами”*, *“Практична стилістика наукового мовлення”*, *“Психологічні особливості ділових стосунків”*, *“Культура мовленнєвої поведінки керівника”*.

Отже, методологічним фундаментом навчання професійного мовлення є:

- цілі та зміст, а також сформовані на їх основі лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення студентів-нефілологів;

- розроблення *основних підходів, аспектів та закономірностей* формування мовленнєво-комунікативної компетенції, *принципів, способів, методів, прийомів і засобів, форм роботи у ВНЗ*, що забезпечуватимуть розвиток українського професійного мовлення студентів-нефілологів;

- методична організація навчального матеріалу для подолання інтерферентних і девіаційних помилок в навчанні професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів;

- концепція навчання мови, наближена до змісту майбутньої професійної діяльності фахівців нефілологічного профілю;

- аналіз досвіду роботи викладачів-практиків різних ВНЗ України з проблем розвитку та формування українського мовлення й дослідження ролі особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу;

- розроблення власної моделі процесу розвитку та формування навичок українського професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ.

РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

4.1. Технологія навчання української мови як реалізація мети та завдань професійної підготовки фахівців

XXI століття – століття знань. За цим визначенням приховується багато: якщо говорити про вищу освіту – це підготовка висококваліфікованих кадрів, розвиток науки, інноваційні підходи у різних сферах діяльності ВНЗ, зокрема нефілологічного профілю, з орієнтацією на підготовку висококваліфікованого фахівця. Інформаційні технології спричиняють якісні зміни суспільства загалом і міжособистісних стосунків зокрема, що потребує нових методів підготовки молодшої людини до життя. В.Андрущенко називає це доповненням традиційної педагогіки “педагогікою інформаційною”. Така педагогіка формує інформаційну культуру особистості – знання та вміння користуватися інформацією, а головне – виховує цінності, що визначають людське спрямування цього процесу, його гуманістичну цінність [15, с.7]. Науковці протягом багатьох років інтенсивно розвивають дослідження в галузі наукової організації навчального процесу з вивчення мов, що є частиною проблеми наукової організації вищої освіти. Наразі пошуки в цьому напрямі були спрямовані на адаптацію загальних принципів наукової організації праці до специфічних особливостей навчального процесу у вищій школі з метою здобуття знань, формування професійних умінь і навичок, розвитку професійного мовлення студентів за обраним фахом.

Ще 1971 року Ф.Янушкевич визначав технологію навчання як «систему вказівок, що в ході використання сучасних методів і засобів навчання мають забезпечити підготовку фахівця потрібного профілю за якомога стислі строки й оптимальні витрати сил і засобів» [519, с.20]. Але це визначення не можна вважати ні досконалим, ні повним. Тож є сенс навести й деякі інші визначення й підходи до технології навчання, що були запропоновані як педагогами, так і психологами.

У доповіді американських учених «Удосконалювати навчання» (To Improve Learning), технології навчання визначаються двоїсто. З одного боку, автори визначають технології як «засоби, створені в ході революційного перетворення засобів комунікації, що можуть бути корисними для навчального процесу разом із такими традиційними засобами навчання, як підручник і класна дошка [543, с.8]». Технологія навчання – це галузь знань, пов’язана з закономірностями побудови, реалізації й оцінки усього навчального процесу з урахуванням цілей навчання. Його основу складають результати досліджень процесів навчання і спілкування людей з використанням як людських, так і

матеріальних ресурсів. Мета технології навчання – забезпечити зростання ефективності процесу навчання [543, с.9].

Через декілька років у США було оприлюднено ще один матеріал – звіт і рекомендації комісії Карнегі, присвячений питанням вищої освіти. Визначаючи технологію навчання як четверту революцію в освіті (після створення шкіл, використання в навчанні писемного слова і винайдення друку), комісія Карнегі побачила в перспективі уже п'яту революцію, пов'язану з інформаційним вибухом. «Четверта революція: технології навчання у вищій освіті» («The Fourth Revolution Instructional Technology in Higher Education») – саме під такою назвою з'явилась доповідь комісії, у якій висловлюється точка зору, згідно з якою освіта, особливо вища, стоїть на порозі технологічної революції. Зміст цієї революції визначається ходом розвитку сучасної електроніки [541, с.16-19].

Подібним чином зорієнтовані визначення авторів досліджень, проведених також у 70-ті роки в Науково-дослідницькому центрі вдосконалення освіти в Парижі. Технологію навчання слід розуміти як «складову частину постійної і комплексної діяльності, метою якої є підвищення ефективності спільної діяльності студентів і викладачів..., тобто технологія не зводиться до деяких механічних аксесуарів, вона втілює в собі раціональну концепцію побудування системи навчання, в основі якої лежать сучасні засоби передачі інформації, аудіовізуальні матеріали, по-сучасному обладнані навчальні аудиторії і педагогічні методи [535, с.7]». Автори звіту вважають, що технології навчання є «невід'ємною частиною дослідницької роботи в галузі навчальних програм, від якої їх не можна відірвати [535, с.37]». Як висновок вони відзначають, що технологія не може обмежитися використанням різних методик, вона має розглядатися як постійний і апробований метод конкретизації досліджень у галузі програм навчання, методу, який сприяє підвищенню якості результатів процесу навчання [535, с.79].

Дослідники британського Відкритого університету зауважували, що технології навчання відображують принципи взаємозалежності й зумовленості, що виявляються у процесі навчання між людиною, технічними засобами і дидактичним матеріалом [519, с. 23]. У навчальному процесі ці два чинники виступають з урахуванням їх особливостей, достоїнств і недоліків, у правильних пропорціях. Порушення цих пропорцій призводить до зниження ефективності навчання. У свою чергу, ці співвідношення було встановлено у ході досліджень навчального процесу, проведених у Відкритому університеті.

Іntenсивно проводилися дослідження в галузі програмованого навчання, зміст якого нерідко виходить далеко за рамки тематики програмування, яке розуміється традиційно, що переростає, на думку Н.Тализіної, у дидактичну систему [456]. Н.Тализіна відштовхується від правильного, на нашу думку, положення про те, що в навчальному процесі в усі часи реалізовувалася певна технологія навчання. Йдеться про технологію навчання, сутність якої полягає у визначенні найбільш

раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес треба розглядати комплексно, як систему, тобто не можна обмежуватися аналізом тільки деяких складових частин цієї системи. Трактуючи технологію навчання як систему, треба користуватися результатами, отриманими у багатьох галузях наукового знання. В аналізі *мети* навчання слід використовувати результати прогнозів соціально-економічного розвитку, соціології, педагогіки, психології, економіки тощо. Розглядаючи *зміст* навчання, необхідно поряд із положеннями логіки, психології, системного аналізу змісту навчання користуватися результатами змістового й методологічного характеру, отриманими в рамках тієї дисципліни, що є предметом аналізу. Так само, на основі результатів, отриманих у рамках педагогічної психології, теорії організації, кібернетики, дидактики і часткових методик, що визначають специфіку конкретної дисципліни, слід аналізувати й сам процес навчання. Така міждисциплінарність і одночасно системність у розумінні технології навчання відповідає змісту визначень технології навчання. На нашу думку, це важливо під час навчання професійного мовлення студентів, оскільки модель фахівця не можна створити без комплексного й системного урахування всіх складових фахової підготовки студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Нам імпонує точка зору Н.Тализіної, що наукова організація навчального процесу пов'язана з науково обґрунтованою технологією навчання, головне завдання якої полягає у визначенні корисних для *практики* і найбільш раціональних та ефективних методів досягнення поставлених дидактичних цілей. Тож організація навчання професійного мовлення студентів має бути зумовлена науково вивіреною, сучасною технологією навчання, що гарантує стійкий, достовірний результат формування особистості фахівця з високою культурою професійного мовлення. Така практична орієнтація технології навчання призводить до висновку, що вона виступає як наукове обґрунтування практики навчання, тобто системи науково обґрунтованих приписів, що використовуються в освітній практиці [455, с.450].

Існували й інші точки зору на це питання. А.Богомолів висловлював таке припущення: «Організація навчального процесу і технологія навчання мають бути просто оптимальними, забезпечуючи найбільш ефективно, творче і міцне засвоєння студентами усього відібраного навчального матеріалу. Організація навчального матеріалу і технологія навчання мають бути такими, щоб поряд із колективним переробленням матеріалу були створені умови і для індивідуалізації навчання студентів з метою надання їм можливостей для повного розвитку здібностей і задоволення потреб у глибшому оволодінні тими розділами науки, до яких вони мають найбільші схильності [312, с.12]». У цьому визначенні помітна тенденція до роздільного трактування організації і технології навчання, що, як свідчить досвід, набуває

виключно дидактичний характер щодо формування професійних якостей фахівця, зокрема розвитку професійного мовлення за обраним фахом.

На нашу думку, план побудови навчального процесу як у масштабі окремого заняття, так і повного циклу навчання спирається на технологію навчання як процес оволодіння відповідним обсягом знань, умінь і навичок із метою використання їх у практичній діяльності. Така технологія відбиває систему взаємних залежностей між основними складовими навчального процесу.

Вивчивши і проаналізувавши спеціальну літературу, ми помітили, що вчені (А.Алексюк [10], О.Біляєв [42], О.Онкович [325], Н.Орлов [329], М.Пентилюк [348], Г.Селевко [409], Н.Тализіна [456]), указуючи на великий обсяг підготовчої роботи у зв'язку з використанням технічних засобів навчання, необхідності планування і програмування дидактичної діяльності, вважають технологію навчання цілісною системою заходів навчання, що буде отримувати все більш повний розвиток. Структура педагогічної діяльності як система охоплює професійну діяльність, основними компонентами якої є *цїлі*, спрямовані на змінення власної особистості і її діяльності, свідомості і поведінки студентів, *зміст, засоби, дії, умови, технології, об'єкт і суб'єкт праці викладача, досягнутий результат*.

Не підлягає сумніву, що сучасний навчальний процес, зокрема формування і розвиток професійного мовлення, орієнтований на студента, чому повинні підпорядковуватися педагогічні технології. Ознаки технології: процесуальний двосторонній характер спільної діяльності викладача і студента; сукупність прийомів і методів; проектування й організація процесу; наявність комфортних умов для навчання.

У поняття «технологія» входить: цільова спрямованість; наукова ідея, на якій ґрунтується ця технологія; системи взаємодій викладача і студента; критерії оцінки результатів; результати. Виділяються (умовно) три групи освітніх технологій: технології «традиційного навчання»; технології «навчання розвитку»; технології «навчання соціалізації [331; 343; 346]».

Ефективність педагогічної діяльності визначається значною мірою обраним методом викладання, як способом, «інструментом» здійснення цієї діяльності. Методи складаються і формуються під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних обставин, що визначаються суспільством – соціальним замовленням, кон'юнктурою ринку праці. Існує думка (М.Орлов, М.Гриньова, Г.Селевко) про те, що методика – це індивідуалізована сукупність прийомів і способів навчання, вона залежить від особистості викладача, його темпераменту й умінь. Педагогічні технології ж носять більш універсальний характер, вони відтворювані [329; 346; 409]. Ось чому на сьогодні часто на зміну методикам викладання певної дисципліни приходять технології. Як зазначає Р.Гришкова [119, с.193], технологія навчання, на відміну від

методики, містить у собі гарантований мінімальний рівень навченості, обов'язкове врахування соціально-економічного чинника, що включає, з одного боку, сувору витрату часу і професійну майстерність викладача, а з другого – облік витрачених засобів.

Отже, технологія навчання безпосередньо спрямована на підготовку студентів, сучасна вища освіта забезпечує формування окремих компонентів професійної готовності фахівця до спілкування засобами навчальних дисциплін і виробничих практик, що лише частково адекватні майбутній трудовій діяльності [480]. Один із напрямів вирішення цього питання полягає в розробці різного роду моделей – імітаційних моделей діяльності фахівців безвідносно до певних процесів [21; 250; 251], логіко-структурних моделей викладення навчальної інформації [45; 495], моделі навчання окремої дисципліни, навчального плану [232; 407, с.57-73], керівної моделі спеціальності [494, с.20], моделі становлення особистості випускника ВНЗ [352] тощо.

У дослідженні С. Архангельського [21] процес навчання у вищій школі визначений як керована система, що складається з цілей і завдань системи в цілому (вони визначають висхідний, проміжний і результативний стан системи), навчального процесу (засоби, форми і методи впливу на систему відповідно до цілей і модельованих оптимальних результатів), алгоритму управління, який указує на певні керовані впливи у часі при модельованих змінах системи, зворотного зв'язку. Така система складається з двох підсистем – керуючої (педагог) і керованої (студент).

Проблема вдосконалення вищої освіти, підготовки спеціалістів розглядається як найважливіша і в зарубіжній педагогіці. Значну увагу приділяють окремим сторонам цієї підготовки, її організаційним формам. Традиційна концепція вільної, ліберальної, особистісно-орієнтованої освіти [523; 540], що забезпечує можливість для саморозвитку творчого потенціалу особистості, абсолютизувала роль матеріально-технічного забезпечення процесу навчання, що не могло не послабити роль особистості викладача у взаємодії зі студентами. Затверджується думка про те, що тільки вільна освіта може повністю забезпечити розвиток творчих можливостей студентів, у тому числі професійних [523, с.76-98]. У нових програмах для ВНЗ значне місце займають – поряд з освітніми – цілі розвитку окремих властивостей особистості майбутнього професіонала, таких, як критичне мислення, навички вирішення ділових проблем, умінь ділового спілкування й інших [542]. Таким чином, мовній підготовці приділяється серйозну увагу.

Мають інтерес наукові дослідження розвитку мислення і мовлення студентів у процесі навчання, методик виявлення їх сформованості за спеціальними тестами. Усі ці окремі сторони системи підготовки фахівців, спрямовані на формування тих або інших професійно значущих якостей особистості. Перспективною є концепція про вплив процесу навчання і знань, які засвоюються, на комплекс якостей і властивостей

особистості студентів. Засновник цього напрямку досліджень Б. Блюм, класифікуючи цілі освіти в низці фундаментальних робіт [525; 526], піддає поглибленому вивченню пізнавальну й емоційну сфери особистості, які містять знання, інтелектуальні навички, мотиви, стосунки, самооцінку, ціннісні орієнтації.

Основне завдання – виявити проявлення різних властивостей особистості в засвоєнні конкретного змісту, що вивчається (перцептивний і когнітивний аспект, тобто як реагує той, хто навчається, як він думає, що відчуває) [35], вибудовує ці прояви в певній системі. З цією метою розроблені рівні становлення взаємопов'язаних властивостей особистості як основа діагностичних методик її вивчення в процесі навчання [526].

Подібні роботи зумовили подальші дослідження, що важливі для вивчення аспектів проблеми розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ. Зокрема, було проведено дослідження залежності методів навчання, його організації від висхідного рівня знань і умінь українською мовою, що мають студенти. Окрім цього, потрібно дослідження функцій змісту навчання, соціального середовища. Ці ідеї розвиваються в роботах багатьох учених (В.Ледньова, І.Лернера, В.Краєвського, О.Біляєва, О.Горошкіної, С.Карамана, Л.Паламар, М.Пентилюк, Т.Симоненко, О.Хорошковської та ін.). Залишається неясним головне питання про адекватність процесу навчання цим цілям (поставленим посередництвом моделей фахівця), для досягнення яких цей процес організується.

Разом із тим, у роботах низки зарубіжних дослідників настійливо висувається положення про побудування навчально-виховного процесу для формування професійного мовлення з урахуванням висхідного стану пізнавальної і емоційної сфер особистості тих, хто навчається, що дозволяє проектувати систему цілей їх подальшого розвитку з урахуванням специфіки змісту, який засвоюється, впливу на особистість знання, що здобуваються [524; 525; 526]. Усе більше уваги приваблює до себе проблема цілевизначення, постановки і класифікації цілей навчання, а також діагностичних методик [102; 394; 536; 541].

Аналіз наукової літератури показує, що ані в вітчизняній, ані в зарубіжній педагогіці не розроблено достатньо повно наукові основи організації навчання окремих дисциплін у вищій школі, наприклад викладання української мови, як цілісного процесу, спрямованого на удосконалення професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців.

На актуальність цієї проблеми в системі нефілологічної освіти вказують дослідники (С.Батишев, А.Ярошенко) [34; 523]. У зв'язку з цим зростає необхідність розробки шляхів такого навчання фахівця з вищою освітою, коли в єдності з засвоєнням знань і умінь усі навчально-виховні процеси формують не тільки соціально зрілу, цілісну особистість, але й професіонала, здатного кваліфіковано спілкуватися українською мовою й успішно витримати конкуренцію на сучасному ринку праці.

Тому під час розробки наукових основ удосконалення професійної підготовки студентів у процесі їх навчання за нефілологічним профілем вищої школи ми вважали за необхідне підвищити рівень комунікативно-когнітивного і професійно-орієнтованого (прагматичного) підходу до навчального процесу й уточнити методологічний апарат. Конкретні технології відбору і конструювання змісту дидактичної інформації визначаються відповідними критеріями, від яких багато в чому залежить вирішення цієї проблеми, і які застосовуються для контент-аналізу навчального матеріалу конкретної дисципліни.

Обґрунтуванню системи критеріїв відбору і побудування змісту української мови у ВНЗ різних типів частково або повністю присвячена низка робіт (Л.Барановська, Н.Берегова, Г.Бондаренко, Н.Бородіна, Н.Костриця, М.Криськів, В.Юкало, Я.Януш та ін.). У них, зокрема, заявлені загальні проблеми і викладаються принципи відбору і підходи до формування змісту освіти навчального матеріалу за видами підготовки.

Запропонована у розділі III § 3.1.3. «Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення» характеристика курсу української мови у ВНЗ нефілологічного профілю показує, що в розробці його змісту мова має йти про конструювання цілісної моделі такого курсу, в процесі побудови якої ми намагалися організувати спеціальні різноякісні явища (психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні, методичні), що потребує також поєднання декількох підходів, наразі й комплексного і системного.

Такі можливості надає модульна технологія навчання. Пошук оптимальних умов і ефективних методів навчання української мови з метою формування професійного мовлення студентів-нефілологів дозволив визначити основні методичні вимоги до педагогічної технології як достатньо ефективні в умовах навчання у вищій школі.

На думку Г.Селевко, будь-яка педагогічна технологія має задовольняти певні методичні вимоги, а саме:

- *концептуальність*: має бути присутня опора на певну концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення певних цілей;

- *системність*: педагогічна технологія повинна містити усі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

- *керованість*: має можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- *ефективність*: сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

- *відтворюваність*: це можливість застосування педагогічних технологій (повторення, відтворення) в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами [409].

Особливістю ж технології навчання української мови як засобу професійного мовлення і, зокрема, програми практичного курсу української мови за спеціальностями „Ділова українська мова” та „Українська мова (за професійним спрямуванням)” є, окрім визначених, *комплексність і професійно-орієнтована спрямованість* змісту навчання, як дуже важливі чинники, що однозначно впливають на мовленнєву підготовку студентів у ВНЗ, оскільки така підготовка відбувається в системі, комплексно, з урахуванням всіх компонентів, що сприяють цій підготовці, а з іншого боку, професійно-орієнтована спрямованість навчання української мови чітко визначає її зміст.

Складність, багатоаспектність і взаємозалежність організаційних форм у вищій школі зумовили вибір новітніх форм навчання як найактуальніших у сучасних умовах розвитку суспільства та вимог ринку праці. Цим вимогам якнайкраще відповідає *модульна технологія навчання*.

Саме модульна технологія дозволяє задовольнити сучасні вимоги до фахівця і надає широкі можливості індивідуального навчання з використанням новітніх методик викладання української мови як засобу отримання фахових знань у вищій школі, діагностування й оцінювання рівня знань та вмінь студентів із формування і розвитку українського мовлення.

Модульна технологія навчання – одна з сучасних педагогічних технологій вищої школи для реалізації мети та завдань професійної підготовки фахівців, що уможливорює творчий підхід до організації і управління навчальним процесом.

Така технологія дозволяє логічно структурувати навчальний матеріал, визначати загальні та часткові цілі за кожним модулем відповідно до стандартів вищої освіти, з орієнтацією на освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця, а також урахування індивідуальних здібностей та довузівського рівня підготовки студентів. Модульна технологія надає викладачам такі можливості:

- персоналізація і технології навчання;
- урахування міжпредметної інтеграції у викладанні дисциплін, зокрема української мови за професійним спрямуванням;
- урахування індивідуальних здібностей студентів, виявлення та розвиток їхніх творчих мовних та мовленнєвих здібностей і якостей;
- використання різноманітних організаційних форм і методів інноваційного навчання;
- організації, планування та стимулювання самостійної роботи студентів;
- співробітництва та співтворчості викладачів і студентів;
- спрямування на формування мобільності знань, гнучкості та критичного мислення;
- диференціювання навчального матеріалу;

– діагностування та оцінювання рівня якості підготовки студентів на певному етапі навчання [181, с.9-10].

Зауважимо принципові відмінності модульного навчання від традиційного, що полягають у наступному:

1) зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах – модулях, що є одночасно банком інформації та методичним керівництвом з його засвоєння;

2) взаємодія педагога і студента у навчальному процесі здійснюється за допомогою модулів, що забезпечують свідоме самостійне досягнення студентами певного рівня підготовки;

3) сама сутність модульного навчання потребує обов'язкового дотримання паритетних суб'єкт – суб'єктних взаємовідносин між педагогом та студентом [311, с.128].

Програма, складена із застосуванням модульної технології навчання, передбачає підготовку студентів до самостійної роботи над літературою зі спеціальності й спрямована на досягнення вмінь вільно спілкуватися за обраним фахом українською мовою.

Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різних галузей народного господарства, науки й техніки визначає комунікативно-практичний, професійно-орієнтований характер усього навчання і практичного курсу української мови – корекцію, формування і розвиток навичок аудіювання, говоріння (діалогічного і монологічного мовлення), читання і письма (тобто вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування, реферування літератури за спеціальністю українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, оформлення ділових паперів – заяв, дипломних записів, курсових записів і т.п.). У модульній технології змінюються підходи щодо методики форм і засобів викладання дисциплін.

Отже, модульна технологія навчання передбачає інтеграцію форм навчання, спрямованих на досягнення кінцевої мети – формування професійного мовлення як важливої складової підготовки висококваліфікованого і компетентного фахівця, здатного критично мислити та самостійно обирати рішення в складних професійних ситуаціях.

4.2. Методика аудиторних і позааудиторних занять як основа формування професійного мовлення за модульною технологією навчання

Процес навчання студентів має бути комплексним (гуманітарні, суспільно-гуманітарні і фахові (спеціальні) дисципліни), багатокомпонентним і враховувати як традиційні, так й інноваційні форми навчання у вищій школі.

В основу такого процесу покладено *когнітивно-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний, професійно-орієнтований підходи, кредитно-модульну технологію*, що реалізується в принципах, активних та

інтерактивних формах і методах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну підготовку майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Адже від правильного і доцільного вибору організаційної форми навчання, досконалої методики проведення кожного конкретного заняття з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», виражених і продуманих прийомів роботи залежить, наскільки швидко і повно студенти-нефілологи засвоюють матеріал, наскільки підвищиться рівень їхніх професійних знань, умінь і навичок, соціальної активності, самостійності, загальний рівень їхньої культури й освіченості.

Навчання української мови студентів має забезпечувати таке засвоєння знань, що не тільки дає можливість застосовувати їх, але й формує здатність самостійно опановувати нові досягнення науки й техніки, здатність просуватися уперед разом із науково-технічним прогресом і відповідати освітнім вимогам нового тисячоліття.

Тож завдання вищої освіти полягає у тому, щоб навчати студентів мислити і діяти методами, категоріями науки, бачити свою професійну діяльність у комплексі, тобто набуті знання мають бути не предметом навчальної діяльності, а засобом діяльності професійної.

Тому навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення і засвоєння знань, це складна система організації, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес різнобічного формування фахівця вищої кваліфікації [288, с. 4-5].

Така система вимагає чіткої організації, функціонування, усебічної методологічної аргументованості, глибокого аналізу умов свого розвитку, що викликає необхідність засвоєння майбутніми фахівцями новітніх знань науки й техніки, ознайомлення із сучасними інформаційними технологіями, максимальний розвиток активності і самостійності студентів.

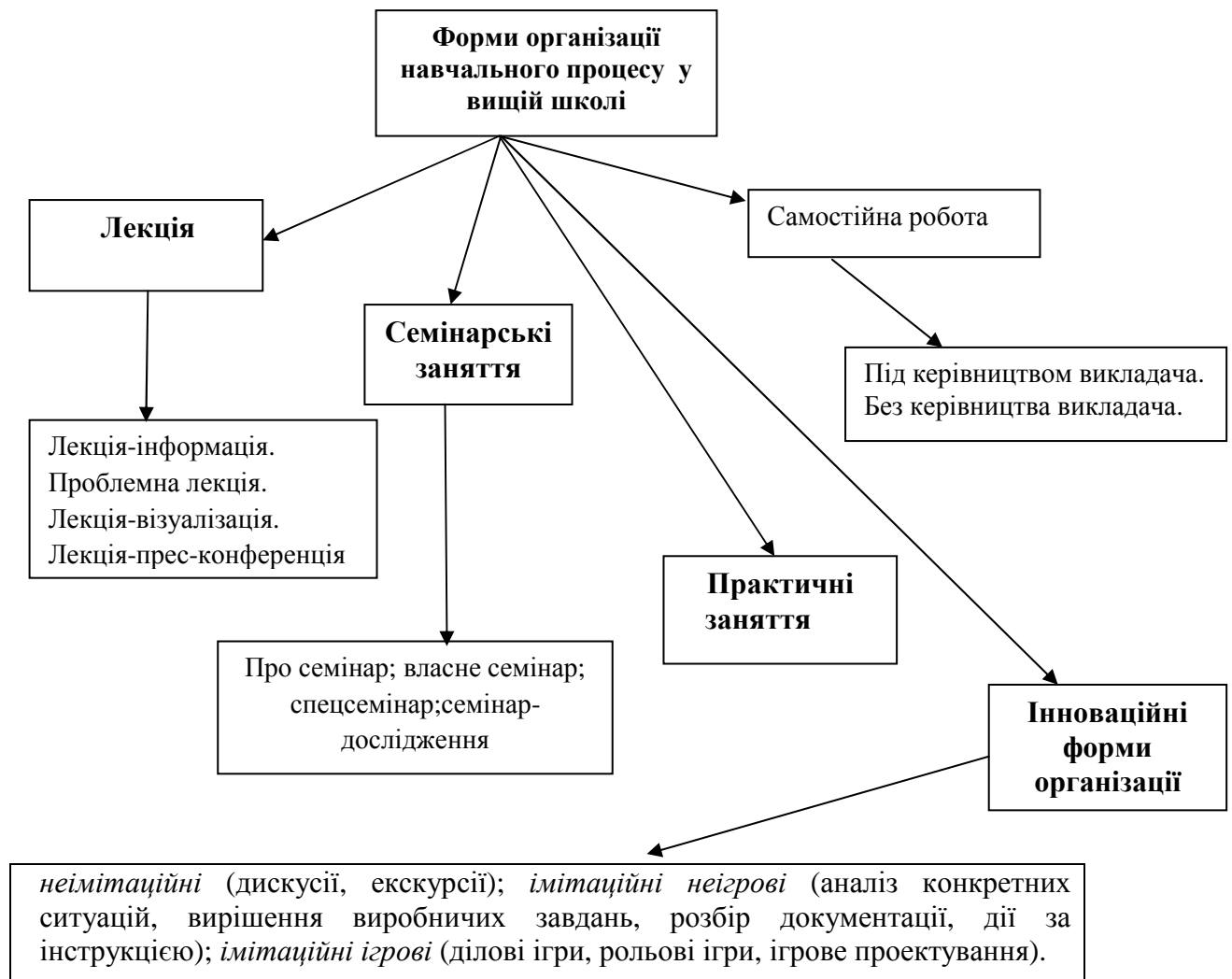
Оскільки методи навчання у вищій школі є не тільки засобом передавання та засвоєння знань, а й формами організації занять (лекція, семінар, практичні заняття), то це означає, що постійно й оперативно має вестися робота щодо подальшого вдосконалення змісту і методів викладання у вищій школі [30, с. 6].

Досліджуючи проблеми формування й розвитку професійного мовлення студентів, ми розглянули питання про систему форм навчання у ВНЗ нефілологічного профілю. У сучасній дидактиці виділяють такі загальні організаційні форми: індивідуальну, парну, групову і колективну, поєднання яких і дає все розмаїття використовуваних нині конкретних форм навчальної роботи [288, с.5].

Аналіз дидактичних та лінгводидактичних джерел дозволив стверджувати, що існує розлога структурна організація форм навчання у ВНЗ, але незважаючи на існування значної кількості прийомів реалізації форм організації навчання української мови за професійним спрямуванням, все ж сталою є система, подана на схемі 4.1.

Схема 4.1.

**Система організації навчального процесу
в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»**



До ефективних організаційних *форм роботи* у ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців різних галузей – належать *лекції* (лекції з елементами пояснення, обговорення, лекції-диспути, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція прес-конференція), *практичні заняття* (семінари, семінари-практики тощо) та *лабораторні заняття, семінар, самостійна робота, практика, курсове та дипломне проектування, самостійна дослідницька робота, виробнича практика* тощо. Номенклатура організаційних форм навчальної роботи у ВНЗ налічує більше двадцяти найменувань [288, с. 5].

Розглянемо основні організаційні форми більш докладно.

Лекція є і формою організації навчальної діяльності, і водночас методом навчання. «Характерною особливістю лекції як методу навчання є те, що в ній систематично, послідовно, логічно і чітко викладається великий за обсягом навчальний матеріал, зміст наукових проблем [429, с 114]».

За змістом і формою передачі інформації лекції поділяються на різні види: *інформаційні (традиційного характеру), проблемні, підсумкові, консультаційні (оглядові)*, а за типом їх подачі слухачам – *монологи* (без акценту на реакцію аудиторії); *діалоги* (діалогічні) – постійна взаємодія зі слухачами; *дискусії* (розкриття протиріч у ході лекції) [311, с.59]. Психологічні аспекти лекції як методу навчання висвітлено в працях С.Зинов'єва, П.Зайченка, І.Конфедератова, М.Махмутова, Р.Нізамова, М.Нікандрова, І.Страхова, І.Кобиляцького та інших учених.

Лекції інформаційного типу в модульному навчанні втрачають своє виняткове значення, яке вони мають за традиційного навчання. Перевага віддається лекціям *проблемним, пошуковим, оглядовим, настановчим, концептуально-аналітичним* [181, с.16]. Лекція стає процесом, під час якого в студентів формуються знання, забезпечуються мотиваційний компонент і загальноорієнтовний етап оволодіння науковими знаннями. Посилюється роль лекції в якісному управлінні самостійною роботою студентів.

Вступна(оглядова) лекція дає студентам уявлення про завдання і зміст курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», розкриває структуру й логіку розвитку української мови на сучасному етапі, орієнтує на специфіку навчального предмета і взаємозв'язок з іншими дисциплінами, особливості вивчення найбільш складних тем, що входять до курсу тощо.

Пропонуємо стислий зразок проведення *вступної лекції* за формою *лекція прес-конференція* на тему: «**Мова і соціум**».

Метод навчання: *вступна лекція прес-конференція*.

Вид створеної комунікативної ситуації: *колективна, групова, і, в окремих випадках, діадична*. Можливі технічні засоби візуалізації: *відеомагнітофон, комп'ютер, кінопроектор*. Можливі візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, плакати* тощо.

Така лекція організаційно-методично була побудована за задалегідь заданими питаннями, що стосуються конкретної теми, або за запитаннями, які студенти формулюють безпосередньо на лекції після оголошення теми. Важливим результатом такого виду лекції є те, що студенти отримують досвід лаконічного формулювання питань та відповідей, вчаться активному опонуванню, переконливому аргументуванню й зосередженості. Методика проведення лекції прес-конференції:

1. На початку лекції було названо тему «Мова і соціум» і зроблено пропозицію ставити питання, як в усній формі, так і письмово. (Кожен студент міг сформулювати питання, яке він хотів поставити, записати та передати лектору).

2. Було отримано 7 запитань (3 запитання в усній формі, 4 – у вигляді записок). Після уточнення формулювань запитання набули

такого змісту (в дужках подано безпосередньо запитання студентів, тільки виправлено деякі стилістичні й орфографічні помилки):

1-2. Українська мова і міждисциплінарні зв'язки. Місце української мови в системі інших (гуманітарних і природознавчих або технічних) наук (Як українська мова пов'язана з іншими дисциплінами, що ми вчимо у ВНЗ? Яке її місце серед інших наук?).

3. Національна мова й духовна культура народу (Чому українську мову треба зберігати?).

4. Мовна ситуація у східному регіоні України: стан і перспективи розвитку української мови на Сході й Півдні України (А як Ви думаєте, які перспективи розвитку української мови в нашому регіоні?).

5. Поняття білінгвізму (А що таке двомовність?). Аспекти українсько-російського білінгвізму: психологічні, педагогічні, соціолінгвістичні тощо (Що це за поняття таке «двомовність», з чого ця двомовність складається?).

6. Функції мови у суспільстві (Які функції української мови в нашому суспільстві?).

3. Лектор відібрала питання за змістом і почала читати лекцію. Лекційне викладання будувалося таким чином, щоб у вигляді послідовного розкриття теми було надано відповіді на всі поставлені студентами питання. (Лекція може читатися також як сукупність відповідей на поставлені питання або як зв'язний текст, у процесі викладення якого формулюються відповіді).

4. Наприкінці заняття ми разом зі студентами підвели підсумки щодо поставлених питань. У кінці лекції можна провести аналіз відповідей як віддзеркалення інтересів і знань студентів. (Якщо, на думку слухачів, відповіді на окремі питання їх не задовольнили, то лектор розкриває їх докладніше за час, який залишився для цього спеціально).

Така лекція проводиться, як правило, на початку вивчення теми чи розділу, іноді наприкінці. Якщо у студентів виникають складнощі з формулювання запитань (що можливо, якщо студенти-першокурсники), це може свідчити не тільки про низький рівень підготовки студентів з конкретної теми, але й хвилювання, ніяковість (адже студенти є першокурсниками!) та інші чинники.

Лекція прес-конференція надає можливість скласти модель аудиторії слухачів, що дуже важливо в роботі зі студентами першого курсу. Ця лекція має на меті привернути увагу до вузлових питань вивчення української мови за професійним спрямуванням, скласти уявлення про рівень підготовки студентів з української мови, їхню грамотність, уміння формулювати свої думки, володіння навчальним матеріалом. Такі лекції передбачають відмову від традиційного інформування студентів і реалізацію діалогових (паритетних суб'єкт-суб'єктних) стосунків між викладачем та студентами. Опрацювання і читання таких лекцій потребують додаткових творчих зусиль для підготовки змісту лекцій, підвищення рівня професійної

компетентності та педагогічної майстерності, психолого-педагогічної підготовки викладача.

Проблемна лекція має творчий характер, наближується до пошукової, дослідницької діяльності й забезпечує міцне засвоєння теоретичних знань, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета і професійної мотивації майбутнього фахівця, розвитку професійного мислення і мовлення за обраним фахом студентів. Змістом проблемних лекцій є відбиття новітніх досягнень науки й інноваційних технологій. Викладач дає аналіз об'єктивних протиріч розвитку наукових знань і способів їх розв'язання. Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в працях І.Лернера, О.Матюшкіна, М.Махмутова, М.Скаткіна, А.Фурмана та ін. учених.

Лекції *діалогового типу* мають чіткий методичний задум. Спілкування у діалозі між викладачем і студентом відбувається з метою розвитку креативного мислення й активізації пізнавальної діяльності студентів. «Діалогове» спілкування можна здійснити за таких умов:

- викладач вступає в контакт зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, що хоче поділитися з ними своїми знаннями, досвідом;
- викладач не лише визнає право студента на власні судження, а й зацікавлений у них;
- матеріал лекцій будується за принципом обговорення шляхів вирішення навчальних проблем із різних точок зору;
- викладач демонструє способи вирішення об'єктивних протиріч у науці;
- контакт зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити учасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим викладачем;
- викладач ставить запитання і стимулює самостійний пошук відповіді на них [181, с. 16-17].

Лекції проблемного та діалогового типу забезпечують творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей науки й технології, методів здобуття нових знань, а також використання знань у практичній діяльності. Проблемне навчання має на меті пошукову діяльність студентів, постановку питань розв'язування складних наукових проблем і завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, проблемний виклад й пояснення знань викладачем, різноманітну самостійну роботу.

Пропонуємо розроблену модель *лекції проблемного типу з виходом у діалог* з курсу української мови за професійним спрямуванням за темою: **«Стилістика наукового мовлення»**.

Вид створеної комунікативної ситуації: *фронтальна*. Матеріальне забезпечення: *відеомагнітофон, комп'ютер, кінопроектор*. Візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, плакати* тощо.

Ми намагалися здійснити включення професійного мислення студентів за допомогою проблемних ситуацій. Під час створення проблемної ситуації було задіяно наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми (*Чому функціональні стилі вважають суспільно зумовленою, внутрішньо об'єднаною системою мовних засобів? Які ви знаєте функціональні стилі української мови?*);

- проблемні завдання у вигляді питання (*Які основні функціонально-комунікативні характеристики наукового стилю? У чому полягає граматичні особливості наукового стилю? Які ви знаєте жанри наукової літератури?*);

- повідомлення інформації, що містить суперечність, подання протилежних думок із питання;

- звернення уваги на складнощі системи мовних засобів наукового стилю та особливості номенклатури синтаксичних конструкцій залежно від способу викладання наукової інформації, що потребують пояснення;

- повідомлення інформації, що є важкою для сприймання (*проблеми уживання загальнонаукової та термінологічної лексики за фахом студентів; специфіка використання засобів лексичного зв'язку в наукових текстах; композиційно-структурна організація текстів тощо*).

- постановка питань, на які має відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробивши висновки.

Засобом управління мисленням студентів на навчально-проблемній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних та інформаційних запитань, наприклад: *«Яка інформаційна роль порядку слів у науковому тексті?» «Який специфічний спосіб викладання матеріалу в науковому тексті?»*, *«У чому полягає механізми компресії і розгортання наукової інформації тексту?»* тощо.

Одним зі шляхів активізації роботи студентів над темою є використання структурно-логічних схем (*слова-організатори наукової думки; слова-домінанти; слова-конкретизатори*), що були розмножені і розповсюджені серед студентів під час лекції. Вибіркове опитування показало, що з тем, де використовувались такі схеми, відсоток викривлення інформації не перевищував 15%.

Активізація пізнавальної діяльності студентів також відбувалася за допомогою опорних сигналів (плакати-моделі, наочні схеми основних понять теми лекції). Упродовж двохгодинної лекції доцільно використовувати не більш 4–6 плакатів, при цьому їх розподіл у часі в ході лекції має бути по можливості рівномірним. Важливим засобом підвищення наочності лекції є використання не тільки аудіальних (що сприймаються на слух), але й візуальних (що сприймаються наочно) наочних матеріалів.

Підвищення ефективності засвоєння матеріалу відбувається за рахунок активізації одночасно кількох каналів сприйняття. І воно є особливо значним, коли наочність демонструється за допомогою

технічних і комп'ютерних засобів. Це дозволяє подати матеріал великим планом і в динаміці.

Для цієї теми лекції розробляли листи з опорними сигналами та листи взаємоконтролю. Час, відведений на лекцію, був поділений на дві частини. У перші 40 хвилин використовувалися слайди, схеми, викладався основний матеріал з теми. Студенти слухали, але не конспектували. У другій частині лекції (25 хвилин) у стислій формі, використовуючи опорні схеми, лектор викладав, студенти фіксували матеріал. Останні 25 хвилин відбувається обговорення у вигляді мікродіалогів між лектором і студентами (усього в обговоренні брали участь 4 студенти 1 курсу).

Таким чином, на нашу думку, на лекції проблемного характеру студенти знаходяться в постійному процесі "співмислення" з лектором, нарешті стають співавторами в вирішенні проблемних завдань.

Усе це призводить до гарних результатів, оскільки, по-перше, знання, засвоєні таким чином, є досягненням тих, хто навчається, тобто якоюсь мірою знаннями-переконаваннями; по-друге, засвоєні активно, вони глибше запам'ятовуються і легко актуалізуються (навчальний ефект), більш гнучкі і мають властивість переносу в інші ситуації (ефект розвитку творчого мислення); по-третє, вирішення проблемних завдань виступає своєрідним тренажером у розвитку інтелекту (розвивальний ефект); по-четверте, подібного роду лекція підвищує інтерес до засвоєного змісту і підсилює професійну мовну підготовку (ефект психологічної підготовки до майбутньої професійної діяльності).

Пропонуємо розроблену стислу модель *лекції-візуалізації* з курсу української мови за професійним спрямуванням.

У ході лекції був проведений *функціональний аналіз шляхів і джерел формування української промислової, галузевої, політичної, наукової термінології*. А також розглянуто *проблеми впорядкування й удосконалення сучасної української термінології*.

Тема: **«Українська наукова термінологія».**

Метод навчання: лекція-візуалізація.

Вид створеної комунікативної ситуації: *фронтальна*.

Матеріальне забезпечення: *виставка літератури (галузеві словники, довідники за фахом студентів тощо), відеомагнітофон, телевізор, комп'ютер, панель для демонстрації комп'ютерних слайдів, екран*.

Візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, слайди, відеофільми, відеоролики тощо*.

Структура лекційного заняття з теми «Українська наукова термінологія» передбачає роботу за такими етапами:

1. На етапі актуалізації знань студенти концентрують увагу на суті та змістові понять «термін» та «термінологія», демонструють власні знання, уміння й навички з вузькоспеціальної та загальнонаукової лексики, висловлюють думки й обґрунтування суті поняття «термін»,

зроблені на основі власних спостережень й самостійного опрацювання матеріалу.

2. На етапі презентації нової усної та візуалізованої інформації викладач добирає інформацію у вигляді відеороликів, на яких для аналізу подаються приклади термінів різних галузей науки й творчості. У процесі демонстрації викладач-лектор скеровує студентів до опрацювання української наукової термінології (обговорюються проблеми унормування лексичних і словотворчих термінологічних засобів української мови з точки зору уніфікації і стандартизації термінів, що ґрунтується на попередньо набутих знаннях).

3. На етапі суб'єкт – суб'єктної взаємодії (під час аналізу нового матеріалу) подається та аналізується новий (візуалізований) матеріал відповідно до основної інформації.

4. На етапі засвоєння нового матеріалу використовується переглянутий візуалізований матеріал з метою напрацювання навичок використання української термінології за фахом студентів, як в усному, так і писемному мовленні.

Дослідження методистів та власний педагогічний досвід свідчать про підвищення мотивації в навчанні української мови з розвитку професійного мислення й мовлення, кращі результати та більш високі темпи засвоєння матеріалу під час проведення лекцій-візуалізацій, оскільки важливою відмінністю такого роду лекцій від традиційних є вдале поєднання показу, демонстрації навчального матеріалу зі словом викладача.

Отже, застосування у процесі навчання студентів-нефілологів проведення лекцій-візуалізації сприятиме розвитку професійного мислення й мовлення, що побудоване на основі індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу.

Разом із цими традиційними видами проведення лекцій сучасна дидактика оперує інноваційними технологіями, що дозволяють значно активізувати діалогові і творчо-пошукові форми проведення освітньої роботи. До них належать *лекція-ділова гра*, *лекція-бліцтурнір*, *лекція-брифінг*, *лекція-брейнстормінг*, на яких студенти не конспектують викладений матеріал, а обговорюють інформацію, пропоновану у формі конспектів або текстів лекцій [331; 288, с.10].

Окрім лекції, важливими формами організації навчальної діяльності студентів-нефілологів У ВНЗ з метою розвитку їх професійного мовлення є *семінарські та практичні заняття*. Кожне семінарське або практичне заняття має свій план проведення залежно від мети заняття та дидактичних комунікативних цілей. У системі ВНЗ на нефілологічних факультетах кожне практичне заняття має формувати креативні вміння студентів з професійного мовлення за фахом.

Семінар є організаційною формою, у процесі якої викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних

завдань або рефератів. Це може бути обговорення фахової термінології, питання культури мовлення тощо.

У практиці роботи ВНЗ в основному культивуються три типи семінарів:

- які сприяють поглибленому вивченню певного систематичного курсу;
- вивченню окремих основних або найбільш важливих тем (проблем) курсу;
- семінари дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою (спецсемінари) [88].

Залежно від часу проведення указані семінари поділяються на проміжні, рубіжні та підсумкові за темами і розділами курсу.

Успіх семінарів, активність студентів на них закладається на лекції, яка, як правило, передує семінару. Лекційний курс, його змістовність, глибина, емоційність значною мірою визначає рівень семінару. Головне, що забезпечує успіх семінару – інтерес аудиторії до обговорюваних проблем.

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах [88, с.179]. Професійне використання знань, на нашу думку, це вільне володіння мовою професії, тобто точне оперування термінами, поняттями та визначеннями.

Виходячи з того, що семінар у ВНЗ є груповим заняттям під керівництвом викладача, ми вважаємо що основні завдання полягають у реалізації таких цілей:

- поглибити і закріпити у студентів знання, отримані на лекціях і в ході самостійної роботи;
- перевірити ефективність і результативність самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом з української мови професійного спрямування;
- прищепити студентам навички пошуку, риторичних умінь узагальнення і викладення навчального матеріалу в студентській аудиторії;
- виробити вміння формулювати, обґрунтувати і викладати власне судження з обговорюваних питань, вміння відстоювати свої погляди.

Семінар – активний метод навчання, у застосуванні якого має переважати продуктивно-перетворювальна діяльність студентів. Він має розвивати і закріплювати у студентів навички самостійної роботи, вміння складати плани теоретичних доповідей, їх тези, готувати розгорнуті повідомлення і виступати з ними перед аудиторією, брати участь у дискусії і обговоренні, формувати риторичні навички й вміння з професійних питань. Таким чином, семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, його завдання значно ширше, складніше і цікавіше.

План, що видається студентам до проведення семінару, слугує основним методичним документом для організації їх самостійної роботи. Залежно від обраної методики проведення семінару план може мати різну структуру.

Незважаючи на це, у якості обов'язкових його компонентів виступають тема, дидактичні і виховні цілі заняття, організаційно-методичні вказівки, навчальні питання, що підлягають розгляду, теми доповідей, повідомлень, рефератів, рекомендована література.

Зрозуміло, при цьому важливо урахувати, що до одного двохгодинного семінару студент може готуватися не більш, ніж 4–5 годин і за цей час прочитати, обдумати і законспектувати не більш 60 сторінок тексту, тобто обсяг літератури, що відпрацьовується студентами для підготовки до семінару, має бути мінімальним. Наразі викладач сам штовхає студентів на шлях неглибокої і формальної підготовки.

Практична робота кожного студента з підготовки до семінару включає чотири етапи.

На першому етапі необхідно з плану семінару з'ясувати тему, мету і питання. На основі цього кожному студенту слід визначити свою роль і завдання на семінарі (підготовка реферату, виступ тощо), обсяг і порядок роботи, передбачити, які і коли будуть потрібні джерела з кожного питання, які матеріали підготувати для обґрунтування, які додаткові матеріали можна буде залучити, де їх знайти.

Другий етап підготовки до семінару включає роботу зі збору і ознайомленню з рекомендованою літературою.

Третій етап включає глибоке вивчення джерел.

Четвертий (заключний) етап передбачає поглиблену роботу з конспектом: ще раз уважно прочитати конспект, зробити його розмітку (підкреслити заголовки, виділити найбільш важливі цитування тощо), скласти план виступу.

Реалізація пізнавальної мети в ході семінару потребує від викладача умілого методичного керування. На всіх етапах студенти працюють або під безпосереднім керівництвом викладача (особливо характерно для першого курсу ВНЗ), або в режимі консультування.

Порядок обговорення питань плану може бути найрізноманітнішим, він залежить від форми семінару і тих цілей, що ставляться перед цим заняттям для групи студентів. В умовах ВНЗ найчастіше використовуються три схеми: реферативно-довідна, питально-відповідна і змішана.

За реферативно-довідною схемою з кожного питання спочатку заслуховується реферат або доповідь, підготовлена одним зі студентів, а при питально-відповідній – виступ одного зі студентів за вибором викладача, після чого організується розгорнута бесіда. У змішаній формі з одного з питань заслуховується реферат (довідь), а з інших – виступи студентів за їх бажанням. Наприкінці обговорення основний доповідач робить загальний підсумок.

Щоб семінар був по-справжньому активним, він має носити дискусійний, але керований характер. Для цього сценарій дискусії продумується викладачем заздалегідь. Виступи студентів із питань семінару можуть бути у вигляді реферату, доповіді або повідомлення, що розрізняються насамперед за глибиною перероблення розглянутих питань. Хоча в цілому чітку межу між ними провести дуже важко.

Реферат – стисле викладення в письмовій або усній формі змісту засвоєних наукових праць, монографій, статей періодичного друку, а також особистого досвіду у фаховій галузі майбутньої професії.

Доповідь і повідомлення – це стислий виступ студентів за одним з розглянутих питань на основі узагальнення всього засвоєного матеріалу.

У ході семінару викладач використовує додаткові питання: *уточнювальні, зустрічні, наводжувальні і проблемні*.

Першочергове значення під час проведення семінарського заняття має етика дискусії і полеміки. З метою активізації семінарських занять з української мови професійного спілкування можна використовувати методи, запозичені з інших видів навчальних занять. Це методи рецензування, аналізу професійного досвіду, аналізу поточних подій, завдань, вправ і практичних завдань.

Успіх семінару завжди залежить від активності студентів, тому другий обов'язок викладача розвивати й заохочувати це. Важливо, на нашу думку, настійливо навіювати студентам думку, що активність – це не тільки виступи і дискусії, але й уміння слухати. Студентів, зокрема першокурсників, необхідно переконувати, що уміння слухати не менше важлива якість, ніж уміння говорити.

Семінар, як і будь-який інший вид навчальних занять, передбачає широке використання засобів наочності й ілюстративного матеріалу. Досвід багатьох викладачів-методистів ВНЗ свідчить про те, що тільки за допомогою засобів наочності вдається досягати високого ступеня емоційного впливу на студентів під час вивчення навчального матеріалу.

Із засобів наочності передусім використовуються схеми, плакати, комп'ютерні слайди і слайди, виготовлені на спеціальних прозорих поверхнях, діафільми (діапозитиви), грамзаписи тощо. Вони можуть слугувати графічною опорою для логічного мислення студентів, полегшувати засвоєння складних абстрактних наукових понять, дисциплінувати доповідачів і сприяти економії навчального часу.

Наводимо приклад моделі семінарського заняття з теми:

«Функціональні стилі української мови»

Метод навчання: семінар.

Формулювання педагогічних завдань, що вирішуються в рамках семінару: виявити ступінь засвоєння студентами ключових категорій і понять теми, поглибити їх знання з питань, що виносяться на обговорення, забезпечити формування у студентів власного особистісно-змістовного ставлення до розглянутих навчальних питань,

сприяти розвитку у студентів мотиваційної готовності застосовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності.

Види створюваних комунікативних ситуацій: колективна, групова і, в окремих випадках, діадична.

Засоби контролю: контрольні тестові завдання на редагування (три варіанти).

Матеріальне забезпечення: виставка літератури (словники, галузеві термінологічні довідники), набір тестових завдань.

Питання семінару: «Функціональні стилі української мови»:

1. Сфери вживання й основні функції у суспільстві стилів сучасної української літературної мови.

2. Загальна характеристика функцій і основних різновидів наукового, офіційно-ділового стилів.

3. Багатство лексичних засобів української мови (доречність і доцільність уживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів і т.д. у різних стилях мови).

4. Лексико-стилістичний аналіз текстів різних стилів і жанрів із визначенням характерних стильових засобів (лексико-стилістичне редагування речень, виправлення стильових помилок).

Наводимо план проведення семінарського заняття в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

План проведення семінарського заняття

1. Вступна частина

Дії викладача	Дії студентів
<p>Перевіряє наявність студентів на семінарському занятті і підготовленість їх до проведення занять.</p> <p>Доводить до студентів тему заняття, його мету, питання, що виносяться на обговорення, логіку і порядок їх розгляду.</p> <p>Призначає групу експертів, які за підсумками заняття мають зробити свій висновок про ступінь індивідуальної підготовленості студентів до семінарського заняття, інструктує їх.</p>	<p>Староста групи інформує про наявність студентів (присутні/ відсутні) та підготовленість до занять.</p> <p>Роблять відповідні помітки в конспекті.</p> <p>Займають відведене їм місце і фіксують якість відповідей кожного студента.</p>

2. Основна частина

Дії викладача	Дії студентів
<p>Здійснюється фронтальне опитування студентів з метою з'ясувати, наскільки глибоко засвоєні ними ключові категорії і поняття теми.</p> <p>Питання для дискусії:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Що таке стиль? – Які ви знаєте стилі сучасної української мови? – Дайте загальну характеристику функцій і основних різновидів наукового стилю. – Дайте загальну характеристику функцій і основних різновидів офіційно-ділового стилю. – Як застосовуються лексичні засоби української мови у різних стилях? – Які є функціонально-стилістичні типи лексики? – Що таке запозичена лексика? – Наведіть приклади лексико-семантичної сполучуваності слів. – Наведіть приклади різноманітного стилістичного використання фразеологічних засобів. 	<p>Студенти письмово й усно відповідають на питання завдань, вибираючи з пропонованих відповідей правильні.</p> <p>Слухають повідомлення, роблять помітки в конспекті, ставлять питання доповідачу.</p> <p>Відповідають на питання викладача, доповнюють один одного, ставлять додаткові питання, беруть участь у дискусії</p> <p>Студенти наводять приклади, записують їх і визначають головні ознаки стилів</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Зробіть лексико-стилістичний аналіз тексту наукового стилю – Зробіть лексико-стилістичне редагування речень офіційно-ділового стилю. 	<p>Студенти аналізують тексти різних стилів (подані на картках) і записують правильні варіанти.</p>

3. Заклучна частина

Дії викладача	Дії студентів
Надає можливість експертам оцінити результати індивідуальної участі студентів в обговоренні питань, що виносяться на семінар. Оцінює результати роботи експертів.	Слухають виступи експертів і оцінку їх роботи викладачем.
Підводить загальні підсумки семінарського заняття, досягнення цілей його проведення, результати індивідуальної роботи кожного студента (погоджуючись або не погоджуючись з думкою експертів), указує на недоліки, що маютьсЯ, виставляє оцінки в журнал. Дає рекомендації з самостійного поглибленого вивчення цієї теми з метою підготовки студентів до розгляду наступної.	Слухають викладача, роблять помітки в конспекті.

Існують багато різних видів семінарів у ВНЗ: семінар з елементами проблемності; семінар із використанням “сократівського” методу навчання; семінар-брейнстормінг (“мозковий штурм” – максимально напружена креативна мислетворча робота групи студентів з вирішення складного інтелектуального завдання у максимально стислий термін); семінар із використанням методу “круглого столу”; семінар з використанням методу аналізу конкретних ситуацій; семінар-бесіда; семінар-диспут; спеціальний семінар; навчальна тематична дискусія, семінар-екскурсія, семінар-дослідження тощо [288, с.15-18].

Особливо слід відмітити зростаючу роль професійно-ігрових форм проведення семінарських занять. Усі ці активні методи і форми проведення семінарів забезпечують творчий характер пізнавально-професійної діяльності студентів, сприяють дискусійності на заняттях та розвитку риторичних умінь майбутніх фахівців, реалізують дидактичні принципи і функції професійно-орієнтованого навчання.

Практичні та лабораторні заняття [288; 331] спрямовані на поглиблення теоретичного матеріалу й формування практичних умінь та навичок, а також уміння аналізувати й застосовувати здобуті знання для вирішення практичних завдань.

Метою *практичного заняття* є поглиблення наукових знань, здобутих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу,

прищеплення вмінь і навичок, розвиток наукового мислення і мовлення студентів [288, с. 24].

Мета й комунікативний зміст практичного заняття з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» полягає у розширенні, поглибленні, систематизації й деталізації наукових знань із мови, що одержують студенти на лекціях й у процесі самостійної роботи і спрямовані на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, формування умінь і навичок, розвиток наукового мислення і професійного мовлення студентів, прийняття самостійних рішень у складних виробничих ситуаціях. В організації практичного заняття необхідно чітко продумати систему контролю рівнів знань, що формуються, систему оцінок, виробити єдині критерії для всіх студентів для визначення ступеня оволодіння професійним мовленням.

Наприклад, основною дидактичною метою практичного заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є засвоєння та узагальнення відомостей про композиційно-структурну організацію наукового тексту: за характером змісту, за способом викладення інформації, лексико-граматичними засобами організації тощо.

Разом із дидактичною метою сформульовано професійно-комунікативну мету: сприяти активному опрацюванню композиційно-структурної організації наукового тексту з метою побудови таких текстів за основними фаховими дисциплінами, уміти відтворювати жанри наукової літератури у власному усному та писемному мовленні під час професійного спілкування та публічних виступів.

Між дидактичною та комунікативною цілями є глибокий внутрішній зв'язок: дидактичною метою заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є засвоєння і поглиблення знань про лексико-граматичні засоби організації наукового тексту та розпізнавання порушення морфологічних і синтаксичних норм у текстах наукового стилю залежно від способу викладення наукової інформації. Комунікативною метою заняття є формування і розвиток навичок роботи з науковими текстами за фахом студентів-нефілологів.

Таким чином, і дидактична і комунікативна цілі практичного заняття спрямовані на виховання особистості студентів, формування, розвиток і вдосконалення професійного мислення і мовлення майбутніх фахівців під час навчання української мови.

Незалежно від дидактичної мети практичного заняття здійснюється професійно-орієнтована комунікативна діяльність студентів на практичному занятті, що передбачає відповідну систему роботи з формування і розвитку професійного мовлення. Причому комунікативна мета практичного заняття сприяє усвідомленню студентом потреби у зростанні мовленнєвої вправності та вдосконаленні практичних навичок професійно-орієнтованого спілкування.

У системі навчання професійного мовлення студентів засобами української мови істотну роль грає черговість лекцій і практичних занять. Лекції є першим кроком підготовки студентів до практичних занять, які формують професійне мовлення. Питання, поставлені в ній, на практичному занятті набувають конкретне вираження і рішення. Подібного аналога лекція серед інших видів занять не має. Хоча кожне практичне заняття, що є заняттям у традиційному плані розвивальним, закріплювальним тощо, може активно виконувати функції підготовчого етапу до наступного активного сприйняття лекції.

Таким чином, лекція і практичні заняття не тільки мають суворо чергуватися в часі, але й бути методично зв'язані проблемним професійно-орієнтованим навчальним матеріалом або ситуацією, як, наприклад, лекція і практичне заняття за темами «Мовленнєва поведінка у професійно-службових стосунках». Наш досвід підказує, що чим далі лекційний матеріал знаходиться від матеріалу, що розглядається на практичному занятті, тим важче лектору залучити студентів у творчу діяльність.

Зміст практичного заняття реалізується в робочій програмі курсу української мови за професійним спрямуванням як план практичного заняття, що, наприклад, за темою «Система жанрів наукової літератури» віддзеркалює інформаційну насиченість заняття, сприяє тому, що студенти орієнтуються на відповідні типи завдань, спрямовані на написання різноманітних жанрів наукової літератури, а саме: анотації, рецензії, реферату, тез, наукової статті, резюме та ін., які допомагають опанувати дисципліни за фахом.

Педагогічний досвід свідчить, що на практичних заняттях не можна обмежуватися виробленням лише практичних навичок і вмінь вирішення завдань, виконання вправ, складання, опрацювання наукових текстів за зразками тощо. Студенти мають завжди бачити провідну ідею курсу і її зв'язок із майбутньою практичною професійною діяльністю. Мета занять повинна бути зрозуміла не тільки викладачу, але й студентам. Це додає навчальній роботі життєвий характер, стверджує необхідність оволодіння досвідом виробничої діяльності, пов'язує їх із практикою майбутньої професії.

За таких умов обов'язок викладача полягає в тому, щоб більше показувати студентам практичну значущість знання української мови. Під час проведення лекційних і практичних (семінарських) занять ми дотримувалися таких основних принципів навчання:

- єдність розвитку мовлення і мислення;
- зв'язок усного і писемного мислення;
- зв'язок роботи з розвитку культури мовлення, спілкування з теоретичними розділами курсів за фахом студентів;
- зв'язок роботи з розвитку культури мовлення з вивченням дисциплін фахового спрямування.

Щодо *лабораторних занять*, то в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» не передбачається таких занять, оскільки відсутні експерименти природничого характеру.

Отже, розроблена нами науково-методична система формування професійного мовлення студентів-нефілологів характеризується професійно-орієнтованою спрямованістю всього процесу навчання студентів й реалізується шляхом засвоєння теоретико-методологічних основ мовленнєвої культури, забезпечення єдності духовного, професійного, соціокультурного і психолінгвістичного аспектів розвитку професійного мовлення студентів, сформованості потреб і мотивів в оволодінні професійно-орієнтованими мовленнєвими знаннями, уміннями і навичками, розвитку культури професійного мовлення.

Але здійснення цих завдань підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності не може бути виконано без постійної, напруженої, свідомої самостійної роботи студентів.

Таким чином, основне завдання навчального процесу у ВНЗ – навчити студентів працювати і поповнювати свої знання самостійно. *Самостійна та індивідуальна робота студентів* – це форма навчального процесу у ВНЗ, що є основним способом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять.

Методологія організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію з лекційно-інформативної на *індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану* форму та на організацію *самоосвіти* студента.

Організацію самостійної роботи студентів (СРС) із формування і розвитку професійного мовлення, що складається з кількох етапів, подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Етапи самостійної роботи

I етап (підготовчий)	• нормування • планування • організація
II етап (теоретичний)	• навчально-методичне забезпечення СРС
III етап (навчально-практичний)	• аудиторна та позааудиторна СРС
IV етап (контрольний)	• контроль • самоконтроль • самоперевірка
V етап (корекційний)	• корекція навчального процесу (викладач) • самокорекція

Форми самостійної роботи студентів, спрямовані на розвиток професійного мовлення студентів-нефілологів, представлено в табл. 4.3.

Таблиця 4.3.

Форми самостійної роботи студентів

Аудиторна робота	Позааудиторна робота
Лекція (слухання та конспектування) Семінар (виступи з доповідями та рефератами) Практичне заняття (виконання вправ, завдань тощо) Консультації Контрольні роботи, тестування	Робота з літературними джерелами (підручником, навчальним посібником, довідником, словником тощо) Написання рефератів, підготовка доповідей, звітів Виконання творчих завдань Участь у роботі наукових гуртків і в дослідженнях кафедри

За Болонською угодою навчальний час самостійної і індивідуальної роботи регламентується і повинен становити не менше, ніж 50% загального обсягу трудомісткості навчання [311, с.102]. У такому разі викладач має забезпечити професійну самореалізацію особистості і формування її кваліфікаційного рівня, що неможливо без високого рівня грамотності та якісного професійного мовлення як усного, так і писемного.

Самостійна робота студентів є складовою частиною навчальної роботи і має на меті закріплення і поглиблення отриманих знань і навичок, пошук і здобуття нових знань, наразі і з використанням автоматизованих навчальних систем, а також виконання навчальних завдань, підготовку до наступних занять, заліків й іспитів. СРС організується, забезпечується викладачами кафедри, що контролюють самостійну роботу студентів в аудиторний і позааудиторний час. Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладачів має поєднуватися з самоконтролем студентів.

Матеріал, що підлягає вивченню на самостійних заняттях, планується в розробці навчальної програми. Педагогічна практика у ВНЗ нефілологічного профілю в організації самостійних занять під керівництвом викладача свідчить про те, що матеріал, що виділяється на такі заняття, має задовольняти багатьом вимогам.

Навчальний матеріал має бути викладеним у підручнику достатньо повно і з прикладами, тому важлива наявність достатньої кількості літератури, навчальних посібників, навчально-методичних матеріалів з обраної тематики, що є обов'язковою і неодмінною умовою для успіху таких занять.

Сюди відносяться також подані відомості, що поглиблюють знання, отримані на лекції. По можливості не треба вводити нові, не пов'язані з попереднім матеріалом поняття, а розширювати уявлення вже засвоєних понять і визначень. Матеріал має містити проблемні, ще не повністю вирішені питання, що потребує наполегливої поглибленої роботи й обдумування.

Засоби самостійної роботи студенти обирають індивідуально, але *методика досягнення кінцевої мети визначається викладачем і включає*

послідовність вивчення і засвоєння навчально-методичного матеріалу, посібників, керівництв, настанов, техніки тощо; визначення головного в матеріалі, що вивчається, відомості, що необхідно проробити і законспектувати; перегляд навчальних кінофільмів і їх обговорення; роботу студентів за індивідуальними завданнями.

Нові і, слід сказати, широкі можливості в самостійній роботі над навчальним матеріалом відкриваються з появою на робочих місцях студентів персональних ЕОМ і автоматизованих навчальних систем. Їх використання на самостійних заняттях під керівництвом викладача дозволяє:

- розширити інформаційну базу навчальних занять;
- підвищити активність студентів, із пасивних “поглиначів інформації” вони перетворюються в її “добувачів”;
- розвивати здібності до аналізу й узагальнення, покращувати зв’язність, широту і глибину мислення;
- полегшити засвоєння абстрактного матеріалу, надати його у вигляді конкретних образів;
- привчити студентів до точності, акуратності, послідовності дій;
- розвивати самостійність.

У цілому орієнтація навчального процесу у ВНЗ на самостійну роботу студентів і підвищення її ефективності передбачає: збільшення годин на самоосвіту студентів; планування, організація і контроль СРС з виконанням норм бюджету часу студентів; складання графіків СРС; організацію постійних консультацій, видачу комплектів завдань на самостійну роботу заздалегідь або поетапно.

За СРС планується створення навчально-методичної і матеріально-технічної бази нефілологічного ВНЗ (підручники, навчальні і навчально-методичні посібники, комп’ютерні класи тощо), що дозволяють самостійно засвоювати дисципліну; розвиток систем дистанційної і відкритої освіти; доступність спеціальних аудиторій для самостійної роботи студентів; розміщення стендів з інформацією про зміст завдань, контроль СРС тощо.

Керування самостійною роботою студентів повинно здійснюватися за різними напрямками. Зокрема, деякі з них: *методичний, виховний, організаційний* аспекти організації самостійної роботи студентів тісно пов’язані між собою, і тільки за умови цілеспрямованої і систематичної роботи з усіх трьох напрямків «коефіцієнт корисної дії» її може бути достатньо високим.

Знання та пізнавальний досвід, здобуті в ході виконання самостійної роботи, набувають дійового характеру, а отже, пізнавальна активність та самостійність студента неухильно зростатимуть, підвищується мотивація щодо вивчення української мови.

Самостійна робота студентів без відповідної звітності та за відсутності контролю за її виконанням втрачає значення, тому необхідно визначити вимоги до звітності студентів про виконання ними завдань.

Продemonструємо, яким же чином можна організувати СРС студентів-нефілологів із метою формування і розвитку професійного мовлення, наприклад, у навчально-професійній сфері у структурі курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» за модульно-рейтинговою системою (виділяємо навчально-професійну сферу як один з основних критеріїв досконалого професійно-мовлення студентів-нефілологів).

Експериментальну програму дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що слугувала основою формування модулів для самостійної роботи, представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Зміст самостійної роботи над розвитком професійного мовлення студентів-нефілологів

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. УКРАЇНСЬКА МОВА	
<p align="center">Теми для самостійного опрацювання</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Норми сучасної української мови у зіставленні з російською. 2. Види інтерференції (фонетична, орфоепічна, орфографічна, лексична, морфологічна, синтаксична, словотворча). 3. Основні норми літературної вимови (у порівнянні з російською). 4. Проблеми інтерференції. Поняття “суржик”. 5. Уживання великої літери в назвах офіційних установ. 6. Правопис російських та інших слов'янських прізвищ. 7. Написання складних слів. 8. Поняття суспільно-політичної термінології. Типові помилки слововживання. 9. Лексико-семантична сполучувасть слів. 10. Функціонально-стилістичні типи лексики. 11. Доречність і доцільність уживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів і т.д. в науковому й офіційно-діловому стилях мови. 12. Стилістичне використання фразеологічних засобів української мови. 13. Відмінкові відмінності прикметника порівняно з російською мовою. 14. Обмеження вживання коротких форм прикметника. 15. Дієслівні особливості вживання особових форм дієслова в науковому стилі. 16. Особливості творення і вживання дієприкметника й дієприслівника. 17. Особливості творення та вживання займенника і числівника. 18. Розбіжності в роді, числі, відмінах, відмінках іменників української і російської мов. 19. Сполучення числівника <i>два, три, чотири</i> з іменниками тощо. 20. Варіантність словотвірних форм дієприкметника. 21. Уживання прийменників <i>за, з, із, до, від, під, через, щодо</i> тощо з різними частинами мови 22. Уживання прийменників <i>біля, коло, край, поруч, при</i> тощо). 23. Безприйменникові конструкції. 	26
Модульний контроль / контрольні роботи /	2

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ	
<p>Теми для самостійного опрацювання</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Загальна характеристика функцій і основних різновидів наукового, офіційно-ділового стилів. 2. Формули мовленнєвого етикету ділових листів. 3. Види й жанри усного публічного мовлення. 4. Невербальні засоби в усному мовленні (міміка, жести, поза тощо). 5. Форми організації мовлення в професійно-ділових стосунках. 6. Основні формули мовленнєвого етикету. 7. Мовленнєвий службовий етикет. 8. Етапи підготовки і мовленнєвої реалізації ділової дискусії. 9. Ділова кореспонденція, культура оформлення і композиція ділових листів. 10. Комунікативні принципи оптимізації ділових стосунків. 11. Деякі комунікативні тактики і стратегії мовленнєвої поведінки в ділових стосунках. 12. Лінгвістичний, логіко-композиційний, етико-психологічний аналіз мовленнєвої поведінки в ситуаціях професійно-ділових стосунків. 13. Увага до мовленнєвих і комунікативних помилок (девіаційні помилки). 14. Стандартизовані, усталені формули мовленнєвого службового етикету (вітання, звертання, привертання уваги, контактні формули ввічливості і т.д.). 15. Рольові ігри за визначеною професійно-орієнтованою темою. 16. Номенклатура синтаксичних конструкцій залежно від способу викладання наукової інформації (складнопідрядні, безособові речення, наявність пасивних конструкцій тощо). 17. Структурно-семантичні принципи компресії інформації. Трансформація складносурядних речень у прості. 18. Переклад та робота зі словниками різних типів. Підвищення культури мовлення, збагачення словникового запасу науковою лексикою та фаховою термінологією. 19. Система мовних засобів наукового стилю (загальнонаукова, термінологічна лексика; засоби лексичного зв'язку; слова-організатори наукової думки; слова-домінанти; слова-конкретизатори). 20. Комплексний аналіз конструктивних, текстоутворювальних (спосіб зв'язку частин висловлювань), семантичних й виражальних функцій граматичних явищ. 21. Норми застосування граматичних явищ під час виконання завдань продуктивного характеру (складання висловлювань за фахом, розв'язання ситуативних мовленнєвих завдань та ін.). 22. Твори малого (мініатюри) і великого розмірів. 23. Складання різних за жанрами наукових та ділових текстів із використанням текстів-зразків різних типів, жанрів і стилів. 24. Принципи розгортання інформації у науковому тексті. 25. Відпрацювання трансформаційних прийомів компресії і розгортання інформації. 26. Виділення основної і додаткової інформації в тексті. 27. Підвищення загальнофахової обізнаності (конспектування лекцій та виконання практичних завдань з української мови); 28. Тексти на аудіювання за фаховою специфікою. 29. Довідково-бібліографічний апарат наукової літератури. 30. Оформлення цитат. 	36
Підсумковий модульний контроль / контрольне тестування за всіма видами мовленнєвої діяльності	4

З таблиці видно, що на СРС (згідно з планом експериментальної програми) відводиться на вдосконалення теоретичних знань та практичних умінь у модулі 1 – 28 годин, а в модулі 2 – 40 годин. Під час опрацювання кожної теми на практичних та семінарських заняттях зверталася увага студентів на комунікативні аспекти розвитку професійного мовлення, відпрацювання умінь складання та роботи з різними за жанрами науковими та діловими текстами за фахом в усному та писемному мовленні, підвищення загальнофахової обізнаності, користування довідково-бібліографічним апаратом наукової літератури, контроль володіння лексико-стилістичними засобами наукового і офіційно-ділового стилів. Два модулі містять значну кількість тем, після першого модуля ми встановили модульний контроль, другий модуль завершується підсумковим контролем.

Отже, в основі навчання української мови за курсами „Ділова українська мова” та „Українська мова професійного спілкування” лежить систематична самостійна робота студентів як в аудиторії, так і поза нею з обов’язковим виконанням завдань і наступною їх перевіркою викладачем. Організація самостійної роботи має бути спрямована на формування самостійності студентів у здобутті знань і на поетапне вирішення завдань, пов’язаних із досягненням потрібних результатів навчання. Усі завдання організації самостійної роботи студентів об’єднуються в одну велику групу: *професійно-орієнтовані, що виходять за рамки цілей власного практичного курсу української мови і зливаються із загальними завданнями підготовки фахівців того чи іншого профілю.*

Професійно-орієнтовані завдання організації самостійної роботи студентів з української мови диктуються профілем ВНЗ (факультету), що зумовлює як зміст навчального матеріалу (тексти за фахом), так і види навчально-мовленнєвої діяльності: *конспектування, тезування, запис лекцій, анотування, реферування* тощо. Усі ці види передбачені під час самостійної роботи студентів. Ці види робіт зумовлені отриманою інформацією, що використовується в такій навчально-мовленнєвій діяльності, як спілкування, виступ, доповідь тощо. У зв’язку з цим питома вага письма та письмового мовлення різна: під час самостійної роботи основний акцент робиться на розвиток уміння анотувати і реферувати спеціальну літературу, писати доповіді, статті на наукові і суспільно-політичні теми.

Доцільно поступово письмові роботи виносити в позааудиторну роботу, збільшувати обсяг самостійної роботи студентів над книгою. У цьому плані величезну роль грає збільшення позааудиторної роботи й уведення до навчального навантаження. Показником сформованості навичок писемного мовлення буде вміння підбирати, анотувати, реферувати літературу за тією чи іншою темою (проблемою), робити її критичний аналіз. Ці завдання вирішуються в основному розділі

практичного курсу української мови та під час самостійної роботи студентів позааудиторно.

З метою вирішення цих завдань: підбиралися тексти за спеціальними та суміжними дисциплінами з наукових журналів. Деякі з них було адаптовано для самостійного читання з урахуванням лексико-граматичного матеріалу за розділами і темами програми, що пройдені; розроблено форми контролю самостійної роботи і ступені сформованості компонентів самостійності в роботі з літературою за фахом українською мовою. Об'єктом різних видів читання під час самостійної роботи студентів будуть значні за обсягом тексти наукової, публіцистичної і професійної літератури, що використовується для позааудиторної роботи студентів за фахом, під час підготовки до виступів, доповідей тощо.

Провідне місце у системі навчальних занять у ВНЗ мають також *інтерактивні* методи навчання [288; 331] – *неімітаційні* (дискусії, екскурсії); *імітаційні неігрові* (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); *імітаційні ігрові – інноваційні* – (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування) – розкривають великі потенційні можливості у вирішенні триєдиного завдання: навчання, виховання і розвитку особистості майбутніх фахівців.

4.3. Застосування інтерактивних методів навчання у мовленнєвій діяльності студентів

4.3.1. Ділові ігри як засіб формування і розвитку професійного мовлення

Останнім часом значний інтерес в навчанні мовам (як іноземним, так і української) у навчальних закладах різного типу викликає використання рольових і ділових ігор для моделювання реальної ситуації спілкування. Як навчальна модель міжособистісного групового спілкування і специфічна організаційна форма навчання усного мовленнєвого спілкування, що ґрунтується на комунікативному принципі, ділові й рольові ігри легко вписуються в заняття і, окрім усього іншого, дуже подобаються як учням середніх навчальних закладів, так і студентам. Таке навчання в методиці отримало назву *комунікативно-ділового або інтерактивного*. Тому й методи, що використовуються під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання виробничих, професійних ситуацій тощо), також називають *інтерактивними* [350, с. 130].

Особливе місце інтерактивним або інноваційним методам навчання відводиться у працях таких учених, як (А.Вербицький, Ю.Ємельянов, О.Петровський, Р.Піонова, І.Прокоп'єв та ін). Окремі питання інтерактивних методів навчання докладно розроблюються у працях методистів-практиків Н.Голуб, О.Горошкіної, О.Семенов, Т.Симоненко, Н.Остапенко та ін. Багато психологів і педагогів, такі, як Н.Анікеєва,

А.Капська, Г.Селевко, З.Слепкань, М.Стронін, А.Усова та ін., справедливо звертали увагу на ефективність використання ігрової діяльності в навчанні. У працях цих дослідників було розглянуто особливості ігрового методу навчання, функції ігор, запропоновано різні класифікації ігрової діяльності тощо. Д.Ельконін вважає, що гра соціальна за своєю природою і безпосереднім насиченням і спроектована на віддзеркалення світу професійної діяльності дорослих людей. Називаючи гру «арифметикою соціальних стосунків», Д.Ельконін трактує гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання світу [136].

Серед інтерактивних методів значного поширення набули ділові й рольові ігри, що використовуються для розв'язання комплексних завдань засвоєння нового матеріалу, закріплення й розвитку творчих здібностей, а також формування загальнонавчальних умінь. Рольова гра – це прийом, за якого студент має вільно імпровізувати у рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем, умов, зв'язків, що характерні для цієї діяльності як цілого [252, с.128]. Навчальні ігри розкривають такі можливості підготовки майбутніх спеціалістів, яких не можуть надати інші традиційні й нові форми, методи організації навчального процесу.

Ділова гра з успіхом може застосовуватися в навчанні української мови у вищих нефілологічних навчальних закладах для студентів різних курсів (як бакалаврів, так і спеціалістів, магістрів). І хоча для студентів гра вже давно не є провідною формою діяльності, вона дозволяє наблизити обстановку навчального процесу до реальних умов породження потреб у знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує особистісну пізнавальну активність студентів (С.Габрусевич [94], І.Дичківська [126], З.Слепкань [429] та ін.). Ділова гра дає можливість студентам вищих навчальних закладів зрозуміти і вивчити навчальний матеріал із різних позицій. Соціальна значимість ділових і рольових ігор у тому, що в процесі розв'язання певних завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні форми спілкування.

Найбільш складними з різноманітних видів ділових ігор є вільна і тривала ділові ігри, що відкривають простір для ініціативи і творчості. У проведенні вільної ділової гри самі студенти повинні вирішити, яку лексику їм використовувати, як буде розвиватися дія. Під час такої гри викладач тільки називає тему ділової гри, а потім просить студентів скласти різні ситуації, що торкаються всіх аспектів цієї теми. Творче ділове спілкування потребує розвитку соціальних умінь. Тому ділові ігри під час проведення занять із мови нерідко містять елементи соціального тренінгу (вправи у спілкуванні).

Одна з найголовніших функцій рольової гри – це *навчальна*, оскільки гра значною мірою визначає вибір мовленнєвих засобів, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і умінь, дозволяє моделювати спілкування учнів у різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема професійних. З точки зору студентів рольова гра – це ігрова діяльність, у процесі якої вони виступають в певних ролях. Метою рольової гри є діяльність, яка здійснюється, мотив якої лежить у самому змісті діяльності, а не ззовні. У цьому аспекті рольова гра виконує *мотиваційно-спонукальну* функцію. *Виховна* функція рольової гри полягає в тому, що саме в рольових іграх виховується дисципліна, взаємодопомога, активність, готовність включатися в різні види діяльності, самостійність. Уміння відстоювати свою точку зору, проявляти ініціативу, знайти оптимальне рішення в певних умовах. Рольова гра формує в учнів здатність грати роль іншої людини, бачити себе з позиції партнера по спілкуванню. Вона також орієнтує учнів на планування власної мовленнєвої поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває уміння контролювати свої вчинки, давати об'єктивну оцінку вчинкам інших. Отже, рольова гра виконує й *орієнтувальну* функцію. *Компенсаторна* функція рольової гри виявляється в тому, що саме в грі розв'язується протиріччя між потребою дії в учнів і неможливістю здійснювати операції, потрібні дією. Учні, особливо студенти, постійно прагнуть спілкування, і рольова гра дає їм можливість реалізувати таке прагнення [536].

Ділові ігри мають велике значення для розвитку навичок спілкування. Гра розвиває уміння аргументовано висловлюватися, переконувати співбесідників. У процесі гри, слід відзначити, з'являється спонтанна необхідність у нових мовних одиницях (головним чином, у словах, термінах для висловлення певного змісту), що сприятиме формуванню професійного мовлення. Гра, що звичайно ґрунтується на вирішенні проблеми, забезпечує оптимальну активізацію комунікативної діяльності. Необхідність знайти рішення поставленої проблеми зумовлює природність спілкування. Постановка проблеми і необхідність її рішення слугує також розвитку критичного і логічного мислення у студентів. Рольові стосунки між учасниками спілкування є основним параметром, який визначає характер ситуації.

Існують два типи ігор: елементарні і складні. Найважливішою характеристикою, яка описує рольову імітаційну гру, є її тривалість. Ми виділяємо такі типи ігор на цій основі: а) ігри, розраховані на одне заняття або його частину; б) пролонговані ігри; в) перманентні ігри.

Останнім часом викладачі часто використовують ділові й рольові ігри, основу яких складають знання ситуації або їх комплекс. Джозеф Ф.Каллахан і Леонард Х. Кларк [538] пропонують таку схему проведення гри: постановка мети гри; визначення ігрових ситуацій, що відповідає меті; розробка сценарію; інструктаж учасників; проведення гри; аналіз і вироблення рекомендацій на майбутнє.

Слід зазначити, що необхідна умова для успішного проведення ділової гри – гарне знання учасниками обговорюваного матеріалу, володіння необхідним лексико-граматичним інвентарем. Ділова гра дозволяє викладачеві оптимально поєднувати групові, парні й індивідуальні форми роботи. Проведення ігор завжди викликає у студентів величезний інтерес і підвищує ефективність навчально-мовленнєвої діяльності на практичних заняттях.

У Харківській національній академії міського господарства за допомогою представників органів студентського самоврядування розроблена для впровадження ділова гра «День відкритих дверей», що дозволяє студентам першокурсникам за невеликий проміжок часу найкраще підготуватися до навчальних занять в умовах розгалуженої системи корпусів академії і найлегше знаходити шляхи до аудиторій за короткі перерви між парами.

Гра особливо актуальна для перших курсів в академіях, університетах за наявності великої кількості навчальних фондів: корпусів, віддалених аудиторій, комп'ютерних класів тощо. Важливість гри також полягає у тому, що за один день студенти-першокурсники мають змогу познайомитися з усіма одногрупниками, краще пізнати один одного. Подібна гра дозволяє сформувати дружню атмосферу в групі з перших днів знайомства студентів, згуртувати колектив. Гру проводять напередодні навчального процесу – різні факультети у різні дні. Організацію гри покладено на орган студентського самоврядування вищого навчального закладу на чолі з його головою. Члени органу студентського самоврядування здійснюють загальну координацію гри, проводять попередню підготовку, вивчають розклад занять першокурсників, складають на факультетах графіки початку ділової гри та розклад її проведення, погоджують графіки гри з адміністрацією ВНЗ.

За умовами гри напередодні навчального процесу до кожної групи залучаються один-два студенти старших курсів (переважно четвертих, п'ятих), які погодилися брати участь у грі. Це можуть бути як члени органу студентського самоврядування ВНЗ, так і студенти, що навчаються у ВНЗ та не беруть активну участь у студентському самоврядуванні. Попередньо такі студенти-тьютори проходять тренінг із навичок формування команди, вивчають історію ВНЗ, свої обов'язки як тьютора, умови проведення гри. Далі кожний студент-тьютор отримує розклад гри для своєї групи, що складається з трьох головних частин: перша – знайомство та ігри на зближення групи, друга – знайомство з ВНЗ та системою навчання у ньому, третя – інтерактивна.

У першу частину гри мають увійти ігри, спрямовані на так зване «розламування льоду», тобто знайомство членів групи. У рамках цієї частини можуть бути використані міні-гра, в якій учасники стають у коло, кожен має назвати своє ім'я, повідомити, що він (вона) найбільше любить або відповісти на будь-яке інше запитання, а наступний має повторити імена та вподобання попередніх учасників і сказати своє.

Міні-ігри можуть проводитися як на вулиці, так і у приміщенні. Загалом перша частина не повинна перевищувати півгодини.

Після знайомства група має ознайомитися з розташуванням корпусів у ВНЗ (за необхідності отримати мапи корпусів та адреси їх розташування), дізнатися цікаві факти, пов'язані з історією ВНЗ, що можуть бути представлені як студентами-тьюторами, так і співробітниками ВНЗ. Також можливим є відвідування бібліотеки, музею, адміністративних приміщень та інших цікавих місць у ВНЗ. Друга частина повинна займати не більше ніж півтори години з можливою перервою на чай у буфеті або їдальні.

Остання частина є найбільш насиченою, мобільною й інтерактивною і полягає в пошуку аудиторій за найкоротший час. Під час проведення гри студенти описують аудиторії, лабораторні приміщення, у яких відбуваються заняття з профільюючих дисциплін (наприклад, аудиторії, що містять освітлювальні прилади, макети тролейбуса, трамвая, трансформатори, електричні машини тощо). Для кожного факультету початок третього етапу гри є єдиним. Тому, після завершення другої частини, групи факультету мають зібратися у визначеному місці, де буде оголошено умови останнього етапу гри. Обирають студентів від кожної групи на чолі зі старостою, які будуть шукати аудиторії. Потім оголошують старт інтерактивної частини гри. Усі вказані аудиторії треба взяти з розкладу занять груп факультету, що полегшить їх наступний пошук із початком занять. Обов'язковою умовою є спільне пересування обраних членів однієї групи й пошук аудиторій. У випадку якщо не всі обрані студенти групи одночасно знаходяться в аудиторії, що вказана в їх завданні, завдання не зараховується. У кожній аудиторії буде знаходитись представник органу студентського самоврядування, який видаватиме певний документ – контрольний лист за правильне знаходження аудиторії. Фініш гри відбувається у місці її початку. Виграє та група, яка першою відвідає всі вказані аудиторії та першою у повному складі повернеться на старт гри.

Позитивний бік гри наявний: зміцнення (згуртованість) колективу за короткий проміжок часу, робота в команді. Розвиваються – оперативність, реакція, здогадка. У процесі гри виявляються справжні лідери. Після закінчення гри всі її учасники отримують заохочувальні призи: сувеніри з символікою академії, зошити, члени команди, що прийшла першою, нагороджуються книгами про історію академії. Проводиться бліц-тестування: видається старостам груп та декільком добровольцям список аудиторій, які вони повинні знайти за найкоротший час. *Голова* – головний координатор гри, він не просто направляє роботу студентів старших курсів (2, 3, 4 курсів), які будуть проводити ділову гру на факультетах, але й складає маршрут, план пересування і часовий ліміт проведення гри.

У діловій або рольовій грі при вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості студентів, які в практичній

діяльності на власному досвіді усвідомлюють корисність своїх дій і дій своїх товаришів у грі, можуть критично оцінити, наскільки швидко розмірковують їх партнери, у грі студенти можуть ставати розсудливими, але й іноді – ризикованими. Студенти, разом вирішуючи завдання, беруть участь у грі, вчаться спілкуватися, ураховуючи думку товаришів. Спільні емоційні переживання під час ігрової діяльності сприяють зміцненню міжособистісних стосунків. У таких іграх кожен із студентів може проявити себе, свої знання, уміння, свій характер, емоції, волю якості, своє ставлення до діяльності й до інших студентів, які брали участь у грі. Після завершення ділової і рольової гри слід провести мотивовану оцінку викладачем і головуючим у грі участі кожного зі студентів у підготовці і проведенні цієї гри. Крім мовної правильності, викладач коментує виразність рольової поведінки, ініціативність студентів на всіх етапах гри.

У процесі навчання як української мови у курсі «*Українська мова (за професійним спрямуванням)*», так і під час навчання іноземним мовам може застосовуватися ділова гра, в основі якої лежить модель деякої реальної діяльності. Гра дозволяє наблизити обстановку навчального процесу до реальних умов породження потреби у знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує особистісну пізнавальну активність студентів під час навчання у вищій школі. Запропонована ділова навчальна гра, а також подібні види рольових ігор, дає можливість формувати навички і вміння адміністративного керування, коли органи студентського самоврядування або деканат беруть у свої руки управління факультетськими справами протягом кількох днів. Навчальні ігри такого типу можуть бути дуже ефективними в умовах проведення позанавчальної діяльності: вікторин, предметних вечорів, клубів веселих і винахідливих, проведення різних змагань тощо.

Отже, подібні інтерактивні методи навчання допомагають формувати вміння професійного (і не тільки) спілкування українською мовою, сприяють розвитку потрібних якостей особистості у спілкуванні: комунікабельності і толерантності, динамічності і гнучкості поведінки, емпатії, раціональності й орієнтації на співробітництво. Тобто, оптимальне введення рольових і ділових ігор у навчальний і позанавчальний процес є важливим і необхідним чинником залучення студентів до самостійного активного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, розвитку їх пізнавальної активності, формування творчої особистості студентів вищих нефілологічних навчальних закладах.

4.3.2. Дискусія і диспут у розвитку фахових інтересів і мовлення

Особливості формування і розвитку професійного мовлення у процесі навчання української мови студентів ВНЗ нефілологічного профілю у науковій, науково-навчальній і професійній сферах спілкування можна подати за допомогою дискусії і диспуту.

Проблеми культури комунікації, ділового спілкування, публічних виступів, дискусій і диспутів, діалогічного спілкування у діловій ситуації вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як І.Атватер, Л.Барановська, Е.Берн, Н.Голуб, Д.Джонджевіл, Ю.Ємельянов, Л.Зубенко, А.Коваль, Н.Курмишева, Л.Мацько, П.Міцич, В.Нємцов, Л.Паламар, М.Пентилюк.

Принциповим є питання висвітлення й аналізу методичних аспектів роботи зі студентами ВНЗ у процесі вивчення української мови на основі *дискусії* і *диспуту* як одного із засобів формування професійного мовлення, фахових інтересів та риторичних умінь у науковій, науково-навчальній і діловій сферах спілкування.

Під час дискусії або диспуту відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника у правильності своєї позиції і схилити до співпраці, діалогу на професійному рівні, обговоренню різних думок і позицій, взаємної критики гіпотез і пропозицій, їх обґрунтуванню і зміцненню, що веде до формування нових знань та уявлень; сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань. Отже, дискусія/диспут є засобом не лише комунікативного вправлення студентів, а й формування майбутнього фахівця [231, с.27].

Слід відзначити, що проведення дискусій українською мовою можливо лише в тому випадку, якщо робота над формуванням відповідних умінь створює певну систему, що охоплює всі ступені навчання. Вона має містити різні вправи і тренінги, що дозволяють подолати психолінгвістичні труднощі формування умінь у діалогічному мовленні, спрямовані на:

- * подолання замкненості, пасивності, скутості, сором'язливості;
- * рухове розкріпачення;
- * розвиток навичок сукупної діяльності, відчуття спільності;
- * розвиток мови жестів, міміки, пантоміміки;
- * формування відповідних мовленнєвих навичок і умінь у діалогічному мовленні на основі різних тем фахового характеру.

Основною трудностю навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії є відсутність у студентів знань і культури її ведення. Тому бажано попереднє оволодіння студентами як методикою і прийомами ведення полемічного спору, диспуту, так і уміннями спілкуватися взагалі [353]. Необхідно пам'ятати про те, що хоча *диспут*, *дискусія*, *полеміка* і відносяться до публічних мовленнєвих жанрів, але мають деяку різницю.

Під **диспутом** розуміється «публічна суперечка на наукову або суспільно важливу тему [324, с.149]». Також диспут вважають «публічним обговоренням в усній, рідше друкованій (писемній формі) суперечливого теоретичного питання» [435, с.13] У процесі диспуту йде боротьба думок між його учасниками, у них відсутня єдина точка зору і заздалегідь підготовлена відповідь. Термін «**полеміка**» як певне поняття

вживається у кількох значеннях. По-перше, це суперечка «під час обговорення, з'ясування наукових, літературних питань [324, с.489]»; по-друге, – «боротьба принципово, суттєво протилежних думок у процесі усвідомлення суб'єктом полеміки науковості, об'єктивної істини власних поглядів і дійсної неправдивості протилежних думок із метою їхнього діалектичного заперечення, наступного доведення істини й позитивного теоретичного розвитку нових поглядів [435, с.9]»; по-третє, – гостра непримиренна суперечка на суспільно важливій чи науковій темі, метою якої є заперечення, знищення протилежних думок, утвердження власної як єдино істинної, боротьба за аудиторію [125, с. 34]» У функції *полеміки* входить захист своєї точки зору і спростування думки опонента, прийом протиставлення думок часто супроводжується конфліктністю висловлюваних суджень, критикою, нищівним характером формулювань, взаємовиключними висновками.

Дискусія є обміном думок зі спірної, неоднозначної проблеми. Дискусія передбачає взаємодоповнення, компроміс, пошук суджень вищого порядку, зіставлення і обговорення думок [125, с. 25]. Її структура передбачає:

- * висування і захист тези першими учасниками;
- * спростування цієї тези й аргументи другого учасника.

Як тільки опоненти погодяться один з одним або прийдуть до єдиного висновку, дискусія може бути припинена; хоча вона й буває достатньо емоційна, непримиренність для неї не характерна.

У дискусії важливі й уміння звертатися до аудиторії, володіння основними функціонально-смісловими типами мовлення: уміннями опису, розповіді, міркування, уміннями довести свою тезу і спростувати тезу опонента, зробити висновок. Усе це допомагає формуванню навичок професійного мовлення в різних типах вправ під час занять української мови студентів-нефілологів ВНЗ. У процесі діалогу з елементами дискусії важливо дотримуватися певних цілей, пов'язаних з темою: обмін думками, сміливе вирішення проблеми, пошук виходу з ситуації, що склалася, розбір і обговорення тих чи інших ситуацій, виявлення громадської думки з проблеми, формування інтересу до матеріалу, який обговорюється. Необхідно визначити завдання, пов'язані як з організацією проведення дискусії і активізацією її учасників, так і з її темою і змістом [280]. Розгалужений комплекс вправ з розвитку риторичних умінь студентів під час дискусії в курсі української мови за професійним спрямуванням сприяє оптимізації навчального процесу, дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи з професійного мовлення, створює сприятливі умови для творчої діяльності та формування професійних умінь і навичок спілкування.

4.3.3. Тренінг в методиці навчання української мови

Сучасний інформаційно-насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, що стосуються комунікації у різних сферах людської діяльності, зокрема тих її аспектів, що з'ясовують психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, допомагають організовувати успішне засвоєння матеріалу за фахом студентів.

Вимоги ринку праці й соціальне замовлення суспільства в галузі навчання української мови як засобу професійного спілкування майбутніх працівників висуває на перший план вирішення завдань розвитку духовної сфери студентів, підвищення гуманістичного змісту навчання, більш повну реалізацію виховно-освітньо-розвивального потенціалу навчального предмета стосовно особистості кожного студента. На наш погляд, одним із чинників, що сприяє виконанню основної мети навчання української мови, є вдосконалення педагогічних технологій, використання інтерактивних форм навчання, які як раз і передбачають активну взаємодію викладача і студента в навчальному процесі.

Однією з таких інтерактивних методик навчання є тренінг.

У самому широкому сенсі слова тренінг – одна з основних форм навчальних технологій, що являє собою систему алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання. «Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій» [317, с.456]. Само поняття тренінг (training) має англійське походження і дослівно перекладається як «тренування» [51, с. 8]. Тренувати ж, як відомо, можна різні якості і психологічні здібності як конкретної особистості (індивідуальні тренування), так і цілої групи людей (наприклад, спортивної команди). На нашу думку, тренінг передбачає розвиток професійних навичок, креативного мислення й інтелектуальних здібностей особистості, зокрема розвитку професійного мислення і мовлення за фахом студентів, а також організаційно-управлінських і комунікативних зв'язків у групі.

Таким чином, загалом, тренінг є специфічним методом навчання, спрямованим на вирішення завдань, пов'язаних із моделюванням, проектуванням, прогнозуванням і перетворенням психологічних характеристик як індивіда, так і групи під час навчання української мови у вищій школі.

Слід зауважити, що проведення будь-якого тренінгу передбачає, з одного боку, зовнішню роботу викладача (тьютора) з тією чи іншою групою студентів, з іншого, – роботу самих членів групи всередині неї, тобто їх активну взаємодію одного з одним, спрямовану на відпрацювання певних умінь і навичок.

Питання конкретних ситуацій професійного вдосконалення з метою «переведення» теорії в інструмент практичної діяльності досліджували О.Богословська [51], В.Большаков [53], І.Вачков [68], Ю.Жуков [144], Л.Кайдалова [288], Л.Мітіна [293], В.Подшивалкіна [365], К.Рудестам [399], Є.Сидоренко [417], Дж.Стюарт [448] та ін.

У дослідженнях цих науковців було розроблено основні елементи професійного тренінгу, його тематика, час та етапи оптимального проведення, досліджено організаційні моменти ігрової імітації професійної обстановки, способи подання соціальних ситуацій тощо.

На сучасному етапі виділяють такі групи професійного тренінгу:

- за видом професійної діяльності фахівців;
- за формою професійного спілкування [288, с.38; 331].

Висока ефективність тренінгового навчання є результатом того, що:

- цінується позиція і знання кожного з учасників тренінгу;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;
- є можливість учитися, виконуючи практичні дії;
- можна припускатися помилок, що не призводить до покарання або негативних наслідків;
- немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань [343, с.457].

Суттєвою перевагою тренінгу є ще й те, що є унікальна можливість вивчити складні, емоційно значущі професійні питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальній напруженій або конфліктній виробничій ситуації. Тренінг дає змогу вчитися без хвилювання щодо неприємних наслідків, що неминуче виникають у разі хибного рішення.

Тренінг реально проводити під час практичних занять, поділяючи групу студентів на мікрогрупи і групи по 7(± 2) осіб (за магічним числом Міллера) [291]. Група є мікрокосмом або суспільством у мініатюрі, «відбиває в собі весь зовнішній світ і надає реалістичність штучно створеним стосункам» [68, с.54]. Дослід, який набувається у спеціально створеному середовищі, звичайно переноситься на зовнішній світ на ділові стосунки, професійно значущі ситуації.

Разом із тим група надає можливість зворотного зв'язку, отримання підтримки від інших. Тут кожний може відчувати себе особистістю, яка приймає інших і приймається іншими. Адже присутність рівноправних партнерів створює відчуття комфорту [144, с.65], особливо якщо спроба саморозкриття учасника тренінгової групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів, що, як очевидно, може

сприяти й особистісному зростанню у професійному плані щодо розвитку розумових і мовленнєвих навичок за фахом.

Як правило, тренінгові групи, що тимчасово поєднують студентів, ставлять своїм завданням спільне дослідження конкретного питання, отримання або вдосконалення знань, розвиток і розкриття професійного потенціалу особистості. Такі групи формуються залежно від завдань навчання у рамках різних освітніх програм. При цьому звичайно виділяються групи організаційного розвитку або рішення ділових питань; навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок у професійних ситуаціях; груп й особистісного розвитку професійного мовлення з метою більш докладного і ретельного ознайомлення з термінологічною лексикою та професіоналізмами за фахом студентів. Основна роль у визначенні ходу групових процесів може належати як керівникові, так і членам групи, а самі групи можуть розрізнятися за ступенем структурованості і тривалості існування.

Часто різні форми тренінгу у побутовій свідомості протиставляються теоретичному, академічному знанню як знанню, що не завжди дає пряму практичну користь, особливо в складних ділових обставинах.

Будь-яка тренінгова технологія може бути подана у вигляді загальної суб'єкт-суб'єктної моделі, що включає таку структуру: тренера (викладача, тьютора), тренінгову групу, методики проведення тренінгу. «Увесь курс тренінгу і кожне його заняття можна розглядати як ситуацію впливу. Методи впливу прямо орієнтовані на втручання у розвиток групи або особистості, з тим щоб викликати певні зміни [144, с.52]». Тут автоматично постає питання про суб'єкт і об'єкт впливу згідно з професійними потребами формування особистості.

У навчальних технологіях уплив готується й вибудовується викладачем. Таким чином, цілісна парадигма тренінгу залежить від установок останнього й обраної ним стратегії навчання. При цьому немаловажним здаються і специфічні принципи роботи самої тренінгової групи. Спробуємо дати деякі характеристики.

Досягнення цілей тренінгу здійснюється через свідомість, апробацію і тренування прийомів засвоєння певних розділів із навчальних дисциплін, наприклад такої, як «Українська мова (за професійним спілкуванням)», у межах якої здобувається знання свого фаху, формування професійного мовлення, опанування професійної лексики і термінології, закріплення знань, умінь, навичок й ідей, як основних компонентів професійної підготовки, запропонованих викладачем. З цією метою використовуються ситуації, усні й писемні вправи діалогічного і монологічного мовлення, що дозволяє залучити до активної роботи усіх членів групи одночасно. Активність збільшується у тому випадку, якщо викладач дає студентам установку бути готовим включитися у здійснювані дії у будь-який момент за допомогою відповідних принципів.

Принцип активності, зокрема, спирається на отримані експериментальною психологією дані: людина засвоює десять відсотків того, що вона чує, п'ятдесят – того, що вона бачить, сімдесят – того, що промовляє, й дев'яносто – того, що робить сама [51, с.9].

Сутність *принципу дослідницької, творчої позиції* полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи нібито заново відкривають уже відомі ідеї або закономірності в конкретному навчальному матеріалі і в цьому процесі усвідомлюють власні особисті ресурси і можливості для його засвоєння. Робота викладача, відповідно до цього принципу, полягає в тому, щоб придумати, сконструювати і організувати ситуації, які давали б можливість членам групи тренувати нові способи поведінки у виробничих ситуаціях й експериментувати з ними, формуючи навички професійного спілкування з майбутнього фаху.

Під час занять з української мови за професійним спрямуванням за *принципом об'єктивації (усвідомлення) поведінки* дії студентів переводяться з імпульсивного рівня на об'єктивований, що дозволяє вносити певні зміни в тренінг. Універсальним засобом об'єктивації є зворотній зв'язок, так що створення умов для виникнення ефективного зворотного зв'язку є важливою складовою роботи викладача.

У тих видах тренінгу, мета яких – формування оптимальних мовленнєвих умінь, навичок, професійних установок, використовуються додаткові засоби об'єктивації поведінки; наприклад, відеозапис заняття з подальшим її переглядом і обговоренням. Разом із тим, оскільки відео здійснює сильний вплив на особистість, подібний перегляд здатний викликати негативну реакцію у членів групи. Так що цим засобом слід користуватися професійно і з великою обережністю.

Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним здається таке *спілкування* у тренінговій групі, коли враховуються психологічні особливості всіх її учасників, їх відчуття, емоції, переживання. Власна реалізація цього принципу і створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяє учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не боячись помилок. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Таким чином, послідовна реалізація наведених вище принципів – одна з умов ефективності тренінгової технології, зокрема розвитку професійного мовлення засобами української мови, що вигідно відрізняє її від інших методів і технологій навчання, психологічного впливу на особистість студента.

Ще однією умовою ефективної реалізації тренінгових технологій навчання є *вибір адекватного методу*, за допомогою якого інформація буде передаватися учасникам. Саме вибір методу значною мірою впливає на те, яким чином будуть вирішуватися завдання програми навчання і якою виявиться ефективність її засвоєння. Оскільки способів подання інформації безліч, існує низка змінних, від яких і залежить вибір того чи іншого методу навчання. До числа таких змінних відносяться:

завдання програми навчання; її тривалість; рівень підготовленості студентів, їхній попередній досвід; наявність необхідного обладнання; ступінь міжособистісної взаємодії студентів і рівень їх очікуваної активності; розмір групи.

Зрештою, тренінг можна розглядати і як навчальний процес, що складається з низки етапів, на кожному з яких можливо використання певних навчальних методів, головними серед яких нині є наступні:

1) нетрадиційні лекції в інтерактивній формі, коли лектор взаємодіє з аудиторією;

2) рольові й ділові ігри, коли учасникам тренінгу присвоюються певні ролі і створюються ділові ситуації, схожі з реальними, тобто надається можливість вирішення тих чи інших ймовірних проблем за майбутнім фахом студентів. Подібні ігри, як очевидно, мають на меті розвиток практичних професійних навичок і вмінь спілкування у діловій ситуації на виробництві, адже «важливу роль у професійній діяльності будь-якого спеціаліста відіграють його комунікативні й організаторські якості [288, с.42]»;

3) кейс-стаді, коли учасникам пропонується стислий опис професійної ситуації або ділових обставин (подій), які мають місце в організації. І ситуації, і обставини можуть бути як реальними, так і уявними (прогнозованими). Частіше за все цей метод використовується для діагностики однієї або кількох проблем, вироблення учасниками способів їх розв'язання, а також оцінки дій, здійснених для вирішення різних проблем у майбутній роботі. Метод кейс-стаді найбільш ефективний у програмах, орієнтованих на розвиток аналітичних здібностей студентів, формування і розвитку професійного мислення і мовлення;

4) «мозковий штурм», коли учасники тренінгу висувають свої власні ідеї з пропонованої викладачем тематики, для чого, розуміється, необхідні рівноправні стосунки в групі. Головна функція цього метода – забезпечення генерації ідей, але не аналіз і обговорення пропонованих учасниками рішень. «Мозковий штурм» частіше за все використовується для розвитку креативного мислення, логіки вислову мови професії, структури формулювань професійної сфери;

5) дискусія – вільний вербальний обмін знаннями, ідеями й думками між викладачами і студентами. Цей метод сприяє більш обґрунтованому сприйняттю обговорюваної проблеми. Сам же процес обговорення різних точок зору формує в учасників групи толерантність і здатність до взаєморозуміння, що є виключно важливим у діловому спілкуванні.

У ході роботи тренінгової групи виробляються певні правила, норми, принципи, які покликані регламентувати стосунки як між викладачами і студентами, так і між самими студентами, що необхідно перш за все для створення сприятливого клімату і найкращого засвоєння нових знань і навичок за фахом. В явному або неявному вигляді в

діяльності більшості тренінгових груп застосовувані такі основні принципи ефективного тренінгу:

1. «Тут і зараз». Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були когнітивні й емоційні процеси, які відбуваються в групі в певний момент дії. Акцент на конкретних ситуаціях сприяє більш глибокій рефлексії учасників, зосередженню уваги на себе, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

2. «Відвертість і відкритість». Найголовніше в групі – не лицемірити й не брехати. Чим більш відвертими є розповіді про те, що дійсно хвилює та цікавить учасників, тим більш відвертими є виявлення почуттів, тим більш успішною стає й робота групи в цілому. Слід звернути увагу, що на перших етапах роботи слідування цьому принципу багато в чому носить декларативний характер.

3. Принцип «Я». Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Оцінка поведінки кожного члена групи здійснюється через висловлювання власних почуттів і переживань, що виникають з того чи іншого приводу, у тій чи іншій професійній ситуації. Уже перші групові дискусії виявляють, наскільки несхожі думки і почуття різних людей, що і є певним аргументом на користь введення зазначеного принципу.

4. «Активність». Особливість тренінгів полягає в тому, що практично всі методи, які використовуються, носять активний характер. Більшість вправ має на увазі роботу з включенням усіх учасників. Якщо ж вправа носить демонстративний характер або передбачає індивідуальну роботу в присутності групи, усі учасники мають безумовне право висловитися після його завершення. Зазначимо, що в процесі навчання мови взаємовплив вправ у писемному й усному мовленні є безперечним. Тренування в писемному професійному мовленні має низку переваг: ця форма мовлення вимагає недвозначності, повноти й ясності висловлювань і формулювань. Загальновизнаним є факт, що монолог точніше відбиває мовні норми, граматичний лад мови. Таким чином, якщо правильно розуміти одне з завдань навчання української мови як мови професійного мовлення, слід визнати виключним для студентів-нефілологів значення монологічної форми мовлення: логічно послідовного, багатопланового, розгалуженого побудування, міркування, аналізу й синтезу.

5. «Конфіденційність». Усе, про що говориться в групі стосовно конкретних учасників тренінгу, має в ній і залишатися: природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Окрім указаних норм, слід зумовити спосіб звернення один до одного. Усім учасникам і ведучим незалежно від віку і соціального статусу рекомендується звертатися один до одного на «ти», що дозволяє створити в групі дружню і вільну обстановку. Таке звернення використовувати на перших порах достатньо важко внаслідок звички і

наявності певної ієрархії. Усі ці процедури, що формують умови для початку взаємодії, їх ігровий характер дозволяють почасти зняти природне напруження і тривогу учасників. Принципи тренінгової групи створюють особливий психологічний мікроклімат, різко відрізняються від клімату в традиційних групах. Учасники тренінгу, усвідомлюючи цей факт, починають самі слідкувати за дотриманням групових норм.

Тренінги, більше, ніж будь-які інші навчальні технології, сполучені з *психологічним впливом на особистість*, що може призвести як до позитивних, так і до негативних наслідків. Як зазначається науковцями, «поінформованість про результати навчання допомагає учасникам тренінгу перебороти недовіру, скепсис або ворожість і створює високу мотивацію» [343, с. 463]. Таким чином, для студентів особливо важливим є створення максимально комфортного для всіх членів групи психологічного клімату. Психологічна сумісність кожного студента з особистістю викладача, іншими членами групи, обраною методикою тренінгу і визначають, в остаточному підсумку, результати навчання. У випадку ж будь-якої психологічної несумісності результати тренінгу можуть бути не тільки зведені до нуля, але й узагалі набути негативний характер.

Тут слід підкреслити, що тренінг – достатньо сильний механізм впливу викладача на студентів для досягнення поставлених ним освітніх або виховних цілей. При цьому роль викладача є визначальною. Як відзначає І.Вачков [68, с.54], «тренінги, що є формою практичної роботи, завжди відбивають своїм змістом певну парадигму того напрямку поглядів, якого дотримується тренер, який проводить заняття». Уявлення ведучого за суттю і ступенем впливовості визначають ступінь агресивності цього впливу, розподіл ініціативи між учасниками і ведучим тренінгу. Що ж стосується шкали агресивності впливу в процесі тренінгу, то вона ранжується наступним чином:

- тренінг як своєрідний метод дресури, коли жорсткими маніпулятивними прийомами (негативне і позитивне підкріплення) вибудовується необхідна поведінка і мовні дії учасників;

- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь і навичок ефективної професійної поведінки учасників;

- тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача мовних знань, а також розвиток певних необхідних мовленнєвих умінь і навичок професійного спілкування у різних формах монологічного й діалогічного мовлення, що сприяє вдосконаленню різних жанрів і функціональних стилів писемного й усного мовлення студентів-нефілологів;

- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів рішення професійних проблем і розв'язання ймовірних творчих завдань на виробництві.

Таким чином, ступінь маніпулятивного впливу може різко розрізнятися залежно від установок ведучого.

У висновок хотілося б зауважити ще одну важливу складову тренінгу, а саме: можливість гнучкого формування низки соціально-особистісних, професійно-виробничих компетенцій студентів безпосередньо у рамках навчального процесу. На думку Л.Мітіної, тренінг позитивно впливає на підвищення самооцінки, на усвідомлення потенціалу власного «Я», можливості його позитивного спрямування [293]. Відпрацювання способів подолання труднощів у майбутній професійній діяльності студентів сприяє розвитку професійно зорієнтованого мислення і мовлення, більш повного і досконалого знання термінологічної лексики, поведінкового компонента у структурі професійної самосвідомості студентів-нефілологів, виникають зміни у структурі підходу до їхньої майбутньої професійно-виробничої діяльності, відкриваються нові можливості для саморозвитку, самовдосконалення як фахівця.

Правильна організація викладачем роботи у групі і взаємодія студентів у процесі тренінгу створюють умови для розвитку професійного мислення та мовлення, комунікативності, толерантності, взаєморозуміння, уміння працювати в колективі та розподіляти ролі і т.п. Коротше кажучи, правильно організований тренінг закладає важливі риси людської індивідуальності, сприяє самовдосконаленню і самовизначенню особистості фахівця, усуненню мовних примітивізмів, збагаченню науково-технічною, суспільно-політичною, виробничою лексикою і термінологією, і отже, формуванню й розвитку креативного мислення й професійного мовлення майбутнього працівника.

4.3.4. Метод проектів у навчанні студентів української мови

Одним із методів, що здобув широке розповсюдження останнім часом у навчанні мов, є метод проектів. І хоча цей метод не є новим, але завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань із їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем докільля у спільній діяльності школярів і студентів, метод проектів стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи сучасної освіти.

Під проектом розуміється будь-який цільовий проект, будь-який випадок цільової активності, де «пануючий намір, як внутрішній стимул:

- встановлює мету дії;
- керує його процесом;
- обґрунтовує його напрям, його внутрішнє мотивування.

Таким чином, проект може стосуватися до будь-якого роду або різноманіття життєвого досвіду, що дійсно керується панівним наміром [531]». Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи

отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання.

Метод проектів досліджували Г.Ващенко, О.Горошкіна, С.Пілюгіна, Є.Полат, С. Шацький та ін., у працях яких відібрано критерії використання методу проектів на заняттях у загальноосвітній школі та ВНЗ, зокрема під час навчання української мови.

Так, Є.Полат з метою вдосконалення вивчення англійської мови, докладно розроблюючи теоретичні основи створення і використання системи засобів навчання для середньої загальноосвітньої школи, визначила зміст методу проектів [366; 367]. На думку дослідниці, робота над проектом включає усвідомлення студентами мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [336; 337]. Г.Ващенко зауважував, що під час використання цього методу теорія стає засобом виконання практичних завдань [70]. О.Горошкіна запропонувала застосування методу проектів на уроках української мови в школах природничо-математичного профілю, вважаючи найбільш ефективними прикладні, рольові, інформаційні, творчі проекти, з огляду на те, що вони допомагають трансформувати знання в уміння й навички студентів [118, с.301].

Метод проектів можна вважати не простим, але ефективним етапом у формуванні критичного професійного мислення студентів. Проект відрізняється від інших проблемних методів тим, що в результаті певної пошукової, дослідницької, креативної діяльності студенти не тільки підходять до вирішення поставленої проблеми, але й створюють конкретний реальний продукт, який показує можливість і вміння застосувати отримані результати на практиці, під час створення цього продукту.

Зрозуміло, що звернення до цього методу в навчанні української мови професійного спрямування у вищій школі зумовлено тим, що він дає можливість зосередити увагу тих, хто навчається, не на самій мові, а на проблемі, професійному чиннику майбутньої діяльності студентів, зсунути акцент з лінгвістичного аспекту на змістовний, дослідити й обдумати вирішення ділового питання українською мовою. В основу методу проекту покладена ідея, що складає суть поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати під час вирішення тієї чи іншої практичної або теоретичної значущої проблеми [314; 336; 337].

Метод проектів, в основі якого лежить ідея, проект, дозволяє покращити результати навчання української мови в нефілологічному ВНЗ. Він може застосовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми. Студентам пропонується робота над проектами під час вивчення елементів ділової української мови або української мови за професійним спрямуванням. Особливий інтерес у студентів викликають такі теми, як “Структура компанії”, “Робочі

вакансії” та ін. Перед навчальною групою ставиться мета: у першому випадку – це створення власної компанії і її презентація; у другому – участь у конкурсі на вакантну посаду і зарахування на роботу. Детально розроблюється план роботи, тобто умови реалізації мети, що пропонується на обговорення групи. У роботі над проектом беруть участь команди з 4-5 студентів (так звана мала група), які формуються виходячи з бажання працювати разом. При цьому завдання викладача – простежити за тим, щоб до складу групи ввійшли і сильні, і слабкі студенти.

У процесі роботи над проектом “Структура компанії” робочі групи працюють за наступними напрямками: вивчення ринка товарів і послуг із метою створення власної компанії; структура компанії і розподіл посадових обов’язків; корпоративна культура; реклама; презентація компанії. Проект “Робочі вакансії” передбачає роботу з газетними оголошеннями, складання і правильне оформлення резюме і супровідного листа. Особлива увага приділяється співбесіді під час вступу на роботу, при цьому передбачається вивчення традицій, правил і норм поведінки в українському суспільстві. У процесі роботи над проектом студенти самостійно (індивідуально або, що частіше, у малих групах), без допомоги викладача української мови або за його мінімальним втручанням, виділяють із професійної ситуації проблему, розподіляють її на підпроблеми, висувають гіпотези їх вирішення, досліджують підпроблеми і зв’язки між ними, а потім повертаються до основної проблеми, пропонують шляхи її вирішення.

Захист проектів відбувається групами. Це творче завдання, що набуває форму ділової гри. Зайве говорити, що весь захист ведеться українською мовою. У процесі підготовки на базі тестів за фахом вводиться і тренується необхідна термінологічна лексика, повторюється граматичний матеріал, без знання якого утруднено формулювання висловлювання. Окрім створення позитивного настрою до вивчення української мови, метод проектів дозволяє ефективно використовувати українську мову в природній ситуації професійного спілкування.

У ході захисту проекту передбачається широке обговорення українською мовою запропонованих рішень, опонування, дискусія. Уміння вести дискусію у формі діалогу або полілогу – необхідна умова спільної роботи студентів над проектом у малих групах. У дискусії найефективніше формується професійна компетенція, професійне мислення та мовлення, під час обговорення виявляються суперечності виробничого характеру, висуваються аргументи і контраргументи, вибудовується логіка доводів позиції учасників проекту. Разом із тим, студенти вчаться розглядати професійну проблему з усіх боків, розмірковувати і формулювати свою точку зору українською мовою. Тому від учасників проекту вимагається уміння аргументувати свою точку зору, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, лаконічно доводити, доходити до компромісу.

Ці вимоги до ведення дискусії дозволяють поступово формувати культуру професійного мовлення, зокрема вислуховувати співрозмовника до кінця, не перебиваючи, задавати йому питання, спростовувати його судження або, навпаки, погоджуватися з ним, розгортаючи думку.

Усі ці вміння відбивають специфіку професійного мовлення студентів, сприяють розвитку і зростанню творчої особистості фахівця, відповідають сучасним вимогам вищої школи, ринку праці і суспільства. Проектний метод дозволяє формувати у студентів навички самостійного ведення досліджень в професійній галузі, що допоможе їм у подальшому реалізовувати більш складні проекти в їх професійній діяльності.

Метод проекту допомагає оптимізувати процес навчання у будь-якому початковому закладі, розвивати навички самостійної роботи студентів. Розробка має завершуватися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [166]: наприклад, студенти можуть виготовити колажі, афіші та оголошення, провести дослідження з наступним оформленням, продемонструвати моделі з необхідними поясненнями, скласти план відвідування різних місць з ілюстраціями, організувати інтерв'ю з описанням результатів бесіди тощо.

Емпіричні дослідження показують, що вивчення української мови, особливо для російськомовних студентів нефілологічних галузей вищої школи, сполучено з труднощами, які мають, насамперед, соціально-психологічний характер. З одної сторони, статус української мови як державної значно підвищує мотивацію до навчання мови. Крім того, в останні роки намітилась тенденція до більш раннього усвідомлення студентами важливості набутих знань для подальшого успішного професійного зростання. Нерідко студенти, які починають вивчення української мови на 1 курсі, уже мають досвід професійної діяльності як за своєю майбутньою професією, так і з інших видів діяльності. Студенти старших курсів хочуть бачити прямий зв'язок набутих знань з української мови зі своїх майбутнім професійним й особистим життям. Унаслідок цього здається неможливим і неприпустимим спілкуватися зі студентами старших курсів нефілологічних (інженерних, природничих тощо галузей), що в більшості своїй уже мають досвід професійної діяльності, тільки як з об'єктами навчальної діяльності. Оптимізації освітнього процесу в цьому випадку сприяє залученню студентів до активної участі в організації навчальної діяльності за допомогою інноваційних технологій [309].

Найбільш ефективними в практичному застосуванні виявляються такі проектні технології, що сприяють: а) поглибленню знань студентів про культурні традиції українського народу; б) розкриттю творчого потенціалу особистості студентів.

Синтезом двох вищевказаних типів інноваційних технологій, які уможливають підвищення мотивації вивчення української мови, є

театралізовані проекти. Розвиваючи навички й уміння говоріння українською мовою в тематичних рольових іграх, студенти орієнтуються на “вживання” в образ українськомовного персонажа, який діє відповідно до ситуацій й обставин, особливостей професійної культури з різних галузей науки, техніки, виробництва. На цьому етапі необхідно як активне використання професійно-орієнтованих відеоматеріалів, так і залучення науково-навчальних, власне наукових, навіть науково-популярних творів за фахом.

Театралізований проект може бути на завершальному етапі навчання перетворитися на міні-п'єсу, присвячену якомусь національному святу, або національно значущій події України. У такій п'єсі концентруються набуті впродовж навчання в загальноосвітній і вищій школі знання української мови і культури, моралі і звичаїв українського народу. Обов'язковою умовою успішності театралізованого проекту є пред'явлення результатів роботи студентам інших навчальних груп (курсів, спеціальностей), які також вивчають українську мову.

Проектна технологія передбачає застосування викладачем під час навчання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів та засобів, чітко орієнтованих на реальний практичний (професійний) результат, значущий для кожного студента, що брав участь у розробці проекту, а також цілісну розробку проблеми з урахуванням різних чинників і умов її рішення і реалізації результатів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів до професійних проблем, що передбачають володіння відповідною сумою знань, умінь і навичок, та через проектну діяльність, щоб віднайти шляхи розв'язання однієї або цілої низки професійних проблем, показати практичне застосування здобутих знань.

4.4. Система вправ з формування професійного мовлення на заняттях з української мови

У центрі системи вправ за професійно-орієнтованим підходом знаходиться студент, його інтереси, особливості засвоєння української мови. У зв'язку з цим необхідне урахування таких чинників як позитивна установка, мотиви, емоції, задоволення від удакої мовленнєвої діяльності; опора на різні види пам'яті; комплексний підхід до змісту і процесу навчання мови з гносеологічних, психологічних і дидактичних позицій; суворі відповідності конкретних цілей змісту навчання.

Подана в текстовому підході до навчання професійного мовлення система вправ має підкорятися наступним вимогам: змістовна і функціональна уніфікованість мовного матеріалу для усіх рівнів комунікативних вправ; сполучення різних підходів до навчання (індукція і дедукція, аналіз і синтез, імітація й евристика); широке використання ігрових завдань і елементів проблемного навчання; постійне урахування у вправах специфічних труднощів, що викликають мовленнєву інтерференцію, опора

на можливості студентів (уміння вести діалог, монолог, активно брати участь у різноманітних мовленнєвих ситуаціях) [510; 518].

У вітчизняній методичній системі вправа розглядається як а) структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу (І.Олійник, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Текучов, Л.Федоренко) і як б) одиниця навчання мовленнєвої діяльності (О.Біляєв, В.Масальський, Л.Мацько, В.Мельничайко, В.Онищук, Л.Скуратівський, М.Стельма-хович, С.Чавдаров). Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики (О.Горошкіна, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.).

При розгляді *терміна «вправа»* слід урахувати, що в *психології* під ним розуміється багатократне виконання дій або видів діяльності, що мають на меті їх освоєння, яке спирається на розуміння, свідомий контроль і коректування (І.Зимня); у *дидактиці* – тренування, тобто регулярно повторювана дія, що спрямована на оволодіння якимсь способом діяльності (Ю.Бабанський, М.Махмутов, Л.Скалкін); у *методиці* – спеціально організована й цілеспрямована діяльність (Ю.Пассов); навчальні дії, спрямовані на формування і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок і складають головну частину навчальної роботи на уроці (М.Ільїн); процес вирішення умовно-комунікативних або комунікативних завдань (І.Бим), «спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої операції, низки операцій чи дій мовленнєвого (або мовного) характеру» (С.Шатілов).

Нам імпонує думка Н.Гез, яка під системою вправ розуміє «організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до досить складних, комплексних за своїм характером, продуктивних), розташованих у порядку зростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення [105, с.31]».

Аналіз психологічного і методичного тлумачення терміна «вправа» дозволяє виявити структуру вправи:

а) наявність мети (засвоїти, оволодіти) – вправа, звичайно, може попутно працювати і на ті механізми, на формування яких вона безпосередньо не спрямована, але все ж важливо визначити головну мету кожної вправи;

б) наявність змісту, тобто того, що засвоюється;

в) наявність реальних навчальних дій як опредмеченого процесу вирішення навчально-комунікативного завдання, реалізації методів і прийомів навчальної роботи;

г) урахування умов (усвідомлення студентом мети навчальних дій, віддзеркалення і свідомості змісту навчальних дій і наявної ситуації, у яких ці дії відбуваються);

д) здійснення контролю і самоконтролю (зіставлення навчальної дії зі зразком, що виконується, з еталоном, а також внесення корекцій, поправок) (В.Філатов, Т.Уланова).

Ю.Пассов виділяє три основних компоненти, що визначають адекватність використання тієї або іншої вправи: по-перше, це конкретна мета, яку треба досягти посередництвом вправи; по-друге, це якісні параметри вправи, що створюють її потенціал; по-третє, це конкретні умови використання вправи [341].

Перший компонент – *мета* – вельми багатогранний. Це може бути:

- а) навичка (лексична, граматична, вимовна);
- б) уміння (говорити, читати, аудіювати, писати);
- в) якість навички (сталість, гнучкість тощо);
- г) якість уміння (самостійність, діалогічність тощо);
- г) механізм мовленнєвого висловлювання (антиципація, комбінування тощо);
- д) якість мовлення як процесу або продукту (швидкість, виразність, логічність тощо);
- е) дія з формування навички (імітативна, трансформаційна тощо).

Другий компонент – *параметри вправи* – визначається насамперед складом і характером дії, яку здійснює студент при виконанні вправи (дія конструювального плану, комбінування мовленнєвих засобів або їх трансформація тощо).

Третій компонент – *умова* – може бути двох видів: умови зовнішні і внутрішні. Зовнішні умови визначаються чинником організації вправи: *установка перед вправою, її характер; вербальне підкріплення в різних видах; схематичне підкріплення; ілюстративне підкріплення в різних видах; методичний матеріал; час на підготовку; використання технічних засобів (відеомагнітофон, телевізор, комп'ютер, кінопроектор, панель для демонстрації комп'ютерних слайдів, екран тощо); обсяг вправи; змістовність вправи*. Зовнішніми умовами можна вважати: *здібності студента; рівень його умінь і навичок; життєвий досвід; інтереси учня; ставлення студента до української мови як до засобу отримання професії; мовленнєвий статус особистості в групі*.

Розробляючи систему вправ навчання студентів-нефілологів професійного мовлення, ми враховували психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники (специфіку довготривалої та оперативної пам'яті, а також зорового, слухового, мовленнєворухового та рухомоторного аналізаторів тощо), а також дидактичні та методичні принципи навчання мовлення. Під системою вправ ми розуміємо послідовність дій та операцій, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь і навичок [350, с. 118].

Система вправ і їх типи, що пропонуються студентам-нефілологам на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», мають відповідати певним вимогам, а саме: методу навчання, цілям навчання, методичній організації навчального матеріалу. Ми прагнули, щоб система вправ була оптимальна з точки зору умов навчання, індивідуальних особливостей студентів тощо. Вправи було поділено на групи за принципом побудованих за зростанням труднощів із тим, щоб вони відбивали етапність

у формуванні відповідних умінь і навичок. Конкретні типи вправ намагалися наповнювати відповідним суворо відібраним лінгвістичним матеріалом. Оскільки різні види мовленнєвої діяльності в основі функціонування мають різні закономірності, тому запропонована студентам *система вправ для навчання професійного мовлення була спрямована на вироблення не тільки конкретних мовленнєвих умінь і навичок читання, письма, аудіювання та говоріння, але відповідного комплексу цих умінь*. Процес формування професійного мовлення засобами української мови складався з семантизації (пояснення, осмислення) нового матеріалу, його запам'ятовування, закріплення для подальшого опанування ним у ході вправлення в мовленнєвій діяльності. Осмислення, пояснення навчального матеріалу передбачало активне оволодіння мовленням від змісту до форми, тобто семантизація й усвідомлення навчальних одиниць реалізувалося по-різному – через моделі, мовленнєві зразки, смислові блоки тощо.

Створюючи систему вправ, ми виходили з настанови про те, що кожна вправа, кожне завдання має бути професійно-орієнтованим. Осмислення навчального матеріалу практично починалося з тексту, що є матеріалом для спостереження певних одиниць і структур, у зв'язку з чим *навчальний текст можна вважати одним із компонентів системи вправ*. Саме текст у системі роботи над розвитком професійного мовлення є основною одиницею (текст як навчальна одиниця – текст як мета навчання). Таким чином, в основу формування і розвитку професійного мовлення покладений текстоцентричний підхід до мовних одиниць. Викладач має на меті сформувати навички відтворення студентами тексту за фахом й закласти основи для продукування студентом професійного дискурсу – специфічної картини світу, властивої для професії, тобто, першочерговим завданням методики роботи є формування у студентів професійно-орієнтованих умінь.

Оскільки ми вбачаємо доцільним і виправданим покласти в основу поділу вправ на групи і типи саме етапність у формуванні необхідних навичок і умінь, тобто ті психологічні і психолінгвістичні труднощі, до яких студент має бути підготовлений у курсі української мови за професійним спрямуванням, то послідовність вправ у системи відповідала стадіям формування умінь і навичок. Такі труднощі ми поділили на дві групи: 1) визначення обсягу висловлювання та інформації щодо встановлення послідовності їх викладення; 2) добір мовних засобів, здатних передати обраний обсяг інформації.

Перша група труднощів пов'язана з *планом змісту висловлювання*, а друга – з *планом передання обсягу інформації*. Щоб подолати ці дві труднощі, ми організовували навчальний матеріал за ситуативно-тематичним принципом, оскільки таке подання мовного матеріалу імітує завдання процесу комунікації, що полегшує перенос здобутих навичок у професійно-орієнтоване мовленнєве спілкування. Добір мовних засобів для передання інформації залежить безпосередньо від системи вправ.

На основі цього, ураховуючи потреби навчання діалогічного і монологічного професійного мовлення студентів-нефілологів на основі

відповідним чином відібраного й організованого матеріалу, ми визначили *три основних завдання* різного обсягу, змісту і психолінгвістичного плану, що знайшли відбиття в поділі вправ на групи всередині системи з точки зору побудованих за зростанням труднощів і етапності в формуванні відповідних умінь і навичок:

1) навчити правильному щодо граматичного і семантичного визначення уживання наукової, зокрема термінологічної лексики (термінів, терміносполучень);

2) навчити правильному добору адекватних мовних засобів у ситуаціях професійного спілкування; 3) автоматизувати обрану послідовність, доводячи її у свідомості студентів до певного стереотипу (якщо мова йде про монолог), автоматизувати механізм реагування (якщо мова йде про діалог).

Перше завдання потребує вироблення правильного використання відмінкових, видо-часових і інших форм слова в системі закінченого речення наукового стилю мови; *друге* – знання семантики слів і конструкцій, їх спільності і відмінностей і часткової або повної взаємозамінності, сфери застосування, сполучуваних можливостей тощо; *третє* – уміння побудувати і реалізувати конкретну програму висловлювання у різноманітних ситуаціях професійного спілкування. Виконання цих різних за обсягом і якостями завдань досягалося різними групами вправ, що мають відповідну цільову спрямованість і займають певне місце в загальній системі вправ з єдиною цільовою настановою.

Існує багато класифікацій вправ. Частина методистів пропонує покласти в основу якійсь один критерій: ступінь перетворення інформації (М.Гез), можливість забезпечити уживання конкретних елементів мови (Б.Лапідус), підготовленість висловлювання (Н.Обносков), та ін. Ю.Пассов вважає, що на основі одного критерію неможливо створити потрібну типологію вправ через різноманіття вправ і часткових цілей навчання. Він пропонує ієрархію критеріїв класифікації вправ, яка має розповсюджуватися на навчання кожному з видів мовленнєвої діяльності (МД), оскільки кожний із них специфічний і потребує власних засобів свого розвитку. Він виділяє висхідний критерій, що погоджується з процесом становлення мовленнєвого уміння – мета вправ з точки зору етапів процесу становлення мовленнєвого уміння.

Вирішальне значення для мовленнєвих вправ має установка. Разом з опорами і часом вона – один із найважливіших чинників організації цих вправ. Установка як мовленнєве завдання завжди формулюється на основі мовленнєвих функцій. Ю.Пассов виділяє п'ять узагальнених типів мовленнєвих завдань [341; 342]: 1) повідомлення – доповісти, інформувати; 2) пояснення – схарактеризувати, показати, конкретизувати, уточнити, загострити увагу; 3) схвалення – рекомендувати, порадити, підтвердити, підтримати, виправдати, похвалити, поздоровити, подякувати; 4) засудження – критикувати, спростувати, заперечити, звинуватити; 5) переконання –

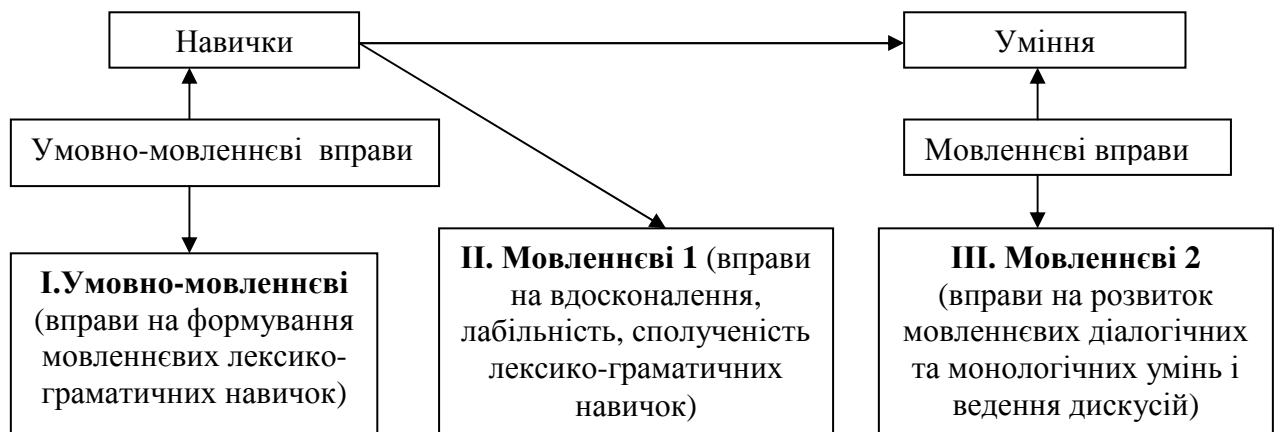
довести, обґрунтувати, завірити, спонукати, навіяти, умовити, надихнути, наполягти.

Аналіз існуючих класифікацій мовленнєвих вправ дозволив зробити висновок, що для реалізації цілей і завдань формування мовної особистості в процесі розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів необхідна спеціальна градуальна система вправ із поступовим наростанням обсягу повідомлюваних знань, ускладненням їх характеру і форм подання залежно від ступеня навчання, розвиненості комунікативних здібностей студентів. При побудованні потрібної системи вправ ми спирались на рівні методичної градації вправ, виділені Є. Архіпової [23] відповідно до принципів мовленнєвого розвитку, зокрема, принципом градуальності: а) за тими завданнями, що вирішуються при вивченні слова і тексту на цьому етапі; б) за наростанням ступеня складності завдань, дидактичного матеріалу і їх обсягу; в) за методами і прийомами презентації навчального матеріалу. При цьому передбачалось, що всередині кожного рівня вправи теж розташовуються в певній послідовності, залежно від їх типів і видів.

Ми вважаємо, що для формування навичок та умінь мовленнєвої діяльності як засобу спілкування необхідні дві категорії вправ: ті, у яких відбувається формування мовленнєвих навичок, або *умовно-мовленнєві вправи* (УМВ), і ті, у яких відбувається розвиток мовленнєвих навичок та умінь, або *мовленнєві вправи* (МВ 1 та 2) (див. схему 4.2.).

Схема 4.2.

Співвідношення мовленнєвих навичок і умінь та вправ, що використовується для їх формування (за Ю. Пассовим).



Основна увага приділяється оволодінню лексико-граматичними засобами, які дозволяють оформлювати змістовний бік висловлювання. Це можливо на підставі системи вправ, що підготовлюють до діалогічного й монологічного мовлення та спрямовані на формування мовленнєвих навичок і умінь, які дозволяють спілкуватися з тією чи іншою теми. До доз інформації, до тексту і до тренувальних вправ нами розроблені спеціальні вимоги.

Вимоги, що ставляться до доз інформації: 1) зміст доз визначається тим граматичним матеріалом, що пропонується запам'ятати, тобто кожна

доза містить нові відомості та приклади, що ілюструють їх практичне застосування; 2) визначити порядок уведення нового матеріалу, в якому у першу чергу повідомляється те, що найбільш близько до засвоєного; 3) уведення нової дози у зв'язку з попередньою. Широко використовується такі вислови, як: «Вам уже відомо те і те...» (повторення з попереднього матеріалу), «а тепер...», «Ви уже знаєте, що...», «а тепер...», «Ви запам'ятали те і те...», «а зараз ви повинні запам'ятати...» тощо; 4) дотримання принципу багатократного повторення, що підвищує усвідомленість, точність і міцність збереження знань і сприяє виробленню мовних навичок; 5) використання наочності: схем, таблиць, діаграм тощо;

Вимоги, що ставляться до текстів: 1) текст максимально насичений граматичними конструкціями, що притаманні науковому стилю мовлення; 2) невивчений граматичний матеріал в основному до текстів не залучається.

Для сприймання тексту зі спеціальності російськомовними студентами-нефілологами ставилися ті чи інші завдання, щоб поступово виробити в них необхідні у майбутньому такі *вміння і навички: знайти головну думку; вибрати необхідні деталі; передати зміст прочитаного українською мовою; підсумовувати прочитане; поверхово проглянути текст і відібрати наукові факти; прочитати схему, таблицю; знайти відповіді на поставлені питання; знайти потрібне посилання або довідку; скористатися галузевими словниками і довідниками.* Для подолання граматичних труднощів необхідно виробити у студентів певні навички узнання і виділення у тексті характерні для нього мовні моделі, поступово доводячи ці навички до автоматизму.

Індивідуалізація і диференціація навчання професійного мовлення досягаються під час виконання різноманітних видів комплексних завдань із обов'язковими та факультативними варіантами. У цих завданнях отримують відображення як *зростаючі труднощі* (за вертикаллю), так і *особливості мовленнєвого використання граматичних засобів* (за горизонталлю).

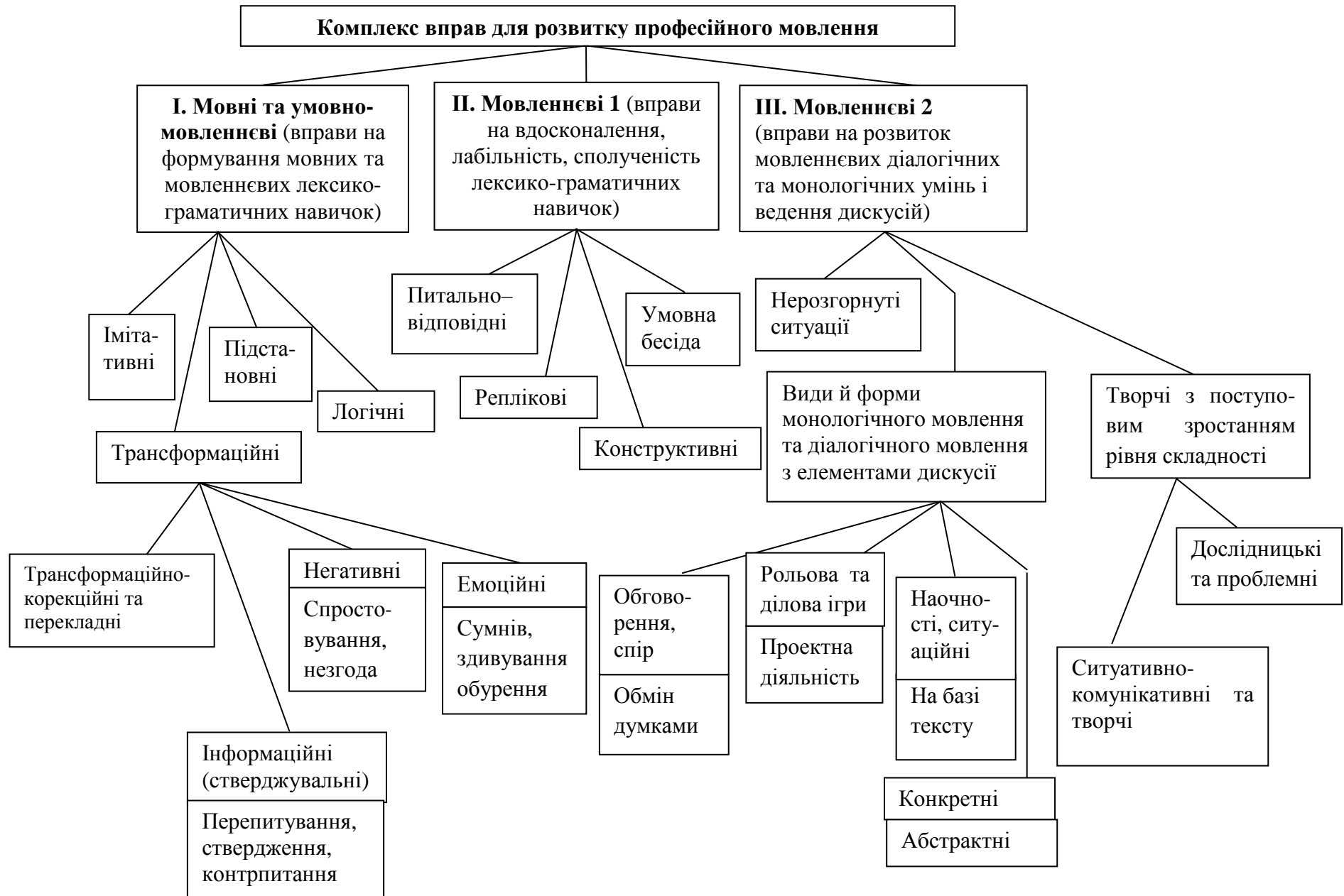
Особливе функціональне навантаження у структурі когнітивно-комунікативного підходу покликаний забезпечити наочно-ілюстративний матеріал, призначення якого полягає в тому, щоб, по-перше, успішно здійснити психолого-педагогічні принципи диференціації навчання, по-друге, максимально активізувати резерви студентів.

У когнітивно-комунікативному підході під час роботі з текстом має бути подані усі види наочності. Використання різного роду ілюстрацій, малюнків, схем і таблиць дозволяє скоротити обсяг вербальних інструкцій при роботі з текстом, а отже, сприяє збільшенню продуктивності й економічності начального процесу [253].

Схема 4.3. наочно демонструє систему вправ щодо розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів.

Види вправ з розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів

Схема 4.3.



Розглянемо види вправ першого типу.

I. Умовно-мовленнєві вправи на формування мовленнєвих лексико-граматичних навичок

Вправи першого виду активізують конкретний мовний матеріал, формують і автоматизують мовні й мовленнєві навички оперування граматичними та лексичними елементами й засновані на багатократному повторенні українськомовної форми на основі зразка.

Імітативні вправи спрямовані на відтворення риторичних формул і кліше, обробку інтонації, порядок слів у стійких виразах типу:

Я вважаю, що це не так. Як, вибачте? Ви впевнені? Ви так думаєте? Це не так! Ви праві! Ви маєте рацію! Ваша правда! Та що Ви кажете! Ну й? Я вважаю, це розуміють усі. Це просто безглуздо! Хвилиночку! Можна й мені висловитися? Що Ви думаєте з цього приводу? Якраз це я й хотів сказати!

Підстановчі вправи достатньо докладно описані в методичній літературі і мають велику кількість модифікацій. Їх склад і зміст зумовлений конкретно відпрацьовуваним матеріалом. Наприклад, з метою розвитку риторичних умінь для навчання дискусії це можуть бути мікродіалоги, де відпрацьовується сполучуваність різних слів і виразів, пов'язаних із необхідністю перепитати, висловити згоду – незгоду, здивування, навіть розгубленість.

I. – Пане Шевчуку, чи можна мені роздрукувати цей документ на вашому комп'ютері (взяти папір, позичити ручку, скористатися файлами в теці)?

– Будь ласка! (Ну звичайно, само собою зрозуміло, хвилиночку, зараз.);

II. – Гнатко говорить, що з вини чергового на диспетчерському пульті (приладі, устрої, верстаті тощо) трапилася аварія. Це правда?(Він правий? Це дійсно так? Ти теж так вважаєш? Що ти думаєш з цього приводу ?)

– Але це ж нісенітниця! (Саме так; так, це правда; я такої ж самої думки; не завжди; він помиляється.)

Трансформаційні (перефразовуючі) вправи ураховують тип мовленнєвої реакції: повідомлення інформації, її перепитування, уточнення, контраргумент (вправи стверджувального характеру). Можливі і вправи, пов'язані з запереченням або незгодою, тобто з негативною реакцією, а також емоційною реакцією: сумнівами, здивуванням або невпевненістю. До трансформаційних вправ відносяться також вправи, що формують складні уміння координованого використання термінології у різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, для студентів юридичних факультетів ВНЗ було запропоновано виконати різноманітні завдання на редагування текстів, у яких йдеться про правоохоронну діяльність. А для студентів фармацевтичних і медичних закладів є доцільним виконання трансформаційно-перекладних завдань, а саме: написання перекладів

зв'язних текстів або переказів-перекладів на основі текстів професійного спрямування.

Логічні вправи спрямовані на формування реплік з опорою на зразок або інструкцію, формують механізм установаження причинно-наслідкових зв'язків: пошук аргументів для різного роду стверджень або тез, установаження справжності або брехливості аргументу чи висловлювання. Наприклад, таке завдання для студентів-медиків та фармацевтів: «Дослідіть, яких додаткових відтінків надають мовленню прислівники, котрі пов'язані з іншими словами. Обґрунтуйте мету вживання прислівників у тексті «Побічні дії препаратів». Або: «Які з поданих словосполучень не належать до наукового стилю? Доведіть свою думку». Подібні завдання спрямовані на розвиток причинно-наслідкових зв'язків та логічного сприйняття науково-навчального матеріалу щодо удосконалення усного та писемного видів професійного мовлення.

Розвиток уміння аргументувати, установажувати причинно-наслідкові зв'язки можливо на ранніх етапах навчання, наприклад, у таких іграх, як правильно/не правильно. Кожний гравець вибирає два малюнки: один із зображенням (або схемою) того, як правильно працює той чи інший прилад, другий – із помилками щодо роботи означених приладів. Потім показують малюнки групі, визначаючи похибки, пояснюючи й аргументуючи свій вибір. Наприклад, для студентів електротехнічних спеціальностей можна запропонувати студентам скласти план (стислий або розгорнутий) і дати студентам завдання за цим планом описати (усно чи письмово) принцип роботи трансформатора, аргументуючи пункти плану.

II. Вправи на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок

Другий тип вправ було спрямовано на вдосконалення, лабільність і сполучуваність мовленнєвих і граматичних навичок і носить умовно або реально мотивований характер, тренує реакцію *питально-відповідних* реплік у стандартних професійних ситуаціях, або в еліптичній формі підтвердження або заперечення.

Можна запропонувати таку систему вправ: 1. Трансформація питальних речень у розповідні, простих двоскладних в односкладні. 2. Письмова відповідь на питання, задані до кожного абзацу або тексту в цілому. 3. Постановка питання і відповідь на нього. 4. Формулювання основної думки кожного абзацу у вигляді називного речення. 5. Озаглавлення кожного абзацу і тощо.

У *реплікових вправах* форма не задається, студенти самі програмують зміст висловлювання і його форму. *Умовна бесіда* передбачає розвиток теми висловлювання на основі контекстно-змістового зв'язку, коли кожне наступне висловлювання є логічним продовженням попереднього. Наприклад: запит інформації – її уточнення – висловлення своєї думки – реакція на цю думку. Риторичні

формули, відпрацьовані раніше, мають використовуватися вільно, оскільки вони дозволяють висловити ставлення мовця до власного висловлювання. Отже, з метою формування діалогічних умінь професійного мовлення для студентів-фармацевтів можна запропонувати реплікові вправи, що плавно переходять в умовну бесіду на тему «Сучасна практична косметологія» або «Трави і легенди».

Нерозгорнуті ситуації передбачають завершити або доповнити описання тих чи інших обставин, процесів або явищ. Факти і події, що використовуються в цих ситуаціях, носять незавершений характер і елементи недомовленості. Після виконання вправ можна перевірити правильність за ключем. Наприклад: *«Що сказав викладач?» Декан, який був присутній на семінарі молодого асистента, був просто у захопленні. Студенти, коли викладач ставила запитання, усі як один піднімали руки. Кожен, хто відповідав, давав правильні відповіді. Коли декан залишив аудиторію, викладач сказала студентам: «Добре. Ви дійсно гарно попрацювали. Але якщо б декана не було на занятті...» Спробуйте вгадати, що сказала молодий асистент!*

Ключ: ... Студенти, які не знають правильної відповіді, не можуть піднімати праву руку!

III. Вправи на розвиток мовленнєвих монологічних та діалогічних умінь і ведення дискусій.

Третій тип вправ. Викладач має навчити студента правильно, логічно й послідовно побудувати монологічне висловлювання (в усній та писемній формі), познайомити його з основними структурними особливостями побудування речень і тексту. Навчаючи студентів монологічного висловлювання на основі наукового тексту, викладач повинен декілька занять присвятити вивченню різних способів зв'язку речень у науковому тексті, структурним і смисловим особливостям організації тексту.

Ця робота, на наш погляд, має проводитися одночасно з навчанням відповідей на питання до тексту і з навчанням переказу наукового тексту. Навчаючи відповідей на питання до тексту, викладач повинен мати на увазі, що питально-відповідальна діалогічна єдність із точки зору смислу і структури будується, як правило, таким чином: відповідь повинна містити частину інформації, що з'ясовується у питанні. Мовленнєві завдання з елементами дискусії спрямовані на використання засвоєного матеріалу в ситуативно-варіативних ситуаціях.

Якщо ж мова йде про вироблення навичок монологічного мовлення, то тут доречно говорити про таку специфіку вправ. Вправи, що підводять до монологу, з точки зору одиниць тексту, можуть бути:

I. На рівні речення:

1) відповіді на питання до тексту з використанням заданої конструкції і без неї; 2) складання речень на матеріалі тексту з використанням заданої конструкції, словосполучень; 3) логічне

завершення речення; 4) завдання дати наукове визначення; 5) складання питань за матеріалом тексту; 6) висновок за поданою ситуацією.

II. На рівні невеликого висловлювання в межах частин тексту:

1) складання невеликого висловлювання з опорою на вказані слова і словосполучення; 2) пояснення значення понять з опорою на текст; 3) порівняння двох предметів, матеріалів; 4) пояснення схеми, малюнка до тексту; 5) відповіді на логічні питання до тексту; 6) переказ логічно завершеного уривка з тексту.

III. На рівні тексту:

1) поділення тексту на закінчені смислові відрізки; 2) скорочення смислових відрізків, виділення в них головного; 3) складання плану тексту (у вигляді питань або називних речень); 4) переказ тексту за планом; 5) стислий переказ тексту; 6) складання конспекту.

У роботі з текстом І.Рахманов [385, с.12-21] указував на можливість використання мовних моделей. Він відмічав важливість того, щоб студенти за набором окремих слів, якими їм перш за все здаються речення, що вони сприймають наочно, бачили певний взаємозв'язок цих слів, що складають не менш певну структурну мовну модель. Визначивши характер моделі, студенти з більшою легкістю установлять зв'язок між її членами, а отже, і семантику самої моделі, а за нею і зміст речення, побудованого за цією моделлю. Виходячи з поставленого перед студентами завдання, І.Рахманов пропонував такі вправи, що можуть бути використані, наприклад, під час читання науково-популярної і наукової літератури:

1) виявлення моделі в реченні за знайомими лексичними і граматичними елементами;

2) виявлення в реченні групи слів, що слугують для розширення моделі або окремих її членів;

3) зображення речень у вигляді моделей;

4) визначення моделей за типом присудка тощо [384, с.12-21].

Вищевказані види вправ носять репродуктивний характер. Студенти вчаться спонтанного користування мовою, тобто побудування власного висловлювання на основі засвоєного інформаційного й мовного матеріалу. Засобом до такого виходу в спонтанне мовлення можуть бути такі вправи: 1) розповідь за аналогією; 2) анотування; 3) реферування; 4) доповідь, повідомлення на задану тему з попереднім складанням плану; 5) складання тез до доповіді.

Для розвитку навичок складання доповідей необхідно декілька часу витратити на умовно-комунікативні вправи. І засвоївши їх, можна переходити до мовленнєвих вправ 2 (з викладенням або без викладення змісту, інтерв'ю, описання виробничих процесів і їх коментування, мовленнєві вправи з опорою на проблемні тексти професійного характеру). Ці вправи ефективні в тому випадку, якщо студенти звикли обговорювати ці проблеми під час занять із профільюючих дисциплін.

Вправи для навчання монологічного мовлення на ситуативній основі можна запропонувати за темою «Електротехнічні машини» [110].

Рівень надфразової єдності:

* за вказаними на картці ключовими словами-термінами розкажіть про макет двигуна постійного струму, який знаходиться в лабораторії;

* на основі тези (твердження) і ключових слів (термінів) складіть висловлювання про побудову та принцип дії генератора;

* складіть монологічні висловлювання за темою: «Перехідні процеси в трансформаторах»;

* розгорніть висловлювання, використовуючи рисунок, на якому подано підмикання до мережі однофазного ненавантаженого трансформатора.

Рівень тексту:

* виступіть зі стислим повідомленням про роботу трансформатора, використовуючи логіко-синтаксичну схему, подану на дошці;

* розкажіть про двигун постійного струму, використовуючи наведений на дошці план;

* опишіть макет, що демонструє роботу елементарного електродвигуна;

* розгорніть тезу: «Провідник, що рухається в магнітному полі, можна розглядати як елементарний генератор» у зв'язне висловлювання. Доведіть правильність своєї позиції;

* складіть монологічне висловлювання за темою: «Механічна характеристика, її залежність від напруги й активного опору в полі ротора» з урахуванням певної ситуації і характеру висловлювання;

* розкажіть, з яких частин складається машина постійного струму.

Вправи і методичні прийоми для навчання монологічного мовлення

Навчання монологічного мовлення на базі тексту

Завдання 1. Визначте тематичну приналежність тексту. Визначте характер тексту (описання, повідомлення, міркування, репортаж тощо). Визначте стиль тексту (суспільно-науковий, науковий, науково-популярний, художній, розмовний тощо).

Завдання 2. Прогляньте текст, використовуючи прийоми переглядового читання. Визначте, чим цікавий текст для створення монологічного висловлення за певним планом, з певною спрямованістю, орієнтацією на певну аудиторію.

Завдання 3. Дайте відповіді на питання до тексту. Розділіть текст на смислові частини й озаглавьте їх. Сформулюйте головну думку тексту.

Завдання 4. Сформулюйте і запишіть тему, основні думки (думку кожної змістової частини) і головну думку (основний зміст) тексту.

Прогляньте текст і назвіть слова, що вживаються для узагальнення сказаного або вказують на висновок. Визначте в тексті слова, що вказують на перехід від однієї закінченої думки до іншої.

Завдання 5. *Прогляньте текст і виберіть ключові слова для передачі його основного змісту.*

Складіть тези, що передають основні думки (основний зміст) тексту.

Підберіть до кожного пункту плану речення з ключовими словами.

Співвіднесіть план цільового монологічного висловлювання з можливостями цього тексту.

Завдання 6. *Складіть усне (писемне) повідомлення за темою «Принцип дії та конструкція трансформатора».*

Для прищеплення навичок монологічного мовлення існує низка вправ на аудіювання. Навчання аудіювання, або смислового сприйняття (розуміння) мовлення на слух, передбачає виконання студентами *вправ на формування загальних аудитивних навичок* (вправи на подолання фонетичних труднощів сприйняття; вправи на подолання лексичних труднощів; вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку; вправи на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання), *мовленнєвих вправ і послідовну навчальну роботу з текстом, який звучить.*

Вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку

Завдання 1. *Після двократного прослуховування групи речень укажіть речення, пропущене викладачем при повторному читанні.*

Завдання 2. *З низки речень виділіть те, що не відповідає темі.*

Завдання 3. *Прослухайте мікротекст і запишіть ключові слова.*

Приклади вправ на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання

Завдання 1. *Прослухайте текст, складіть свій план до почутого тексту (доповніть запропоновані пункти плану тексту своїми).*

Завдання 2. *Прослухайте текст, розташуйте в потрібному порядку пункти плану тексту.*

Вправи для формування загальних аудитивних навичок:

а) вправи на подолання фонетичних труднощів сприйняття:

Завдання 1-3. *Знайдіть і виділіть у низці написаних слів почуте слово-термін. Прослухайте і визначте тип почутих речень.*

Прослухайте речення і укажіть елементи, які виключаються з нього при кожному скороченні (речення поступово скорочується).

Прослухайте речення, запишіть слова, які з'являються при кожному його повторенні (речення поступово розширюється).

б) вправи на подолання лексичних труднощів:

Завдання 1. *Прослухайте речення, промовлені у швидкому темпі, і запишіть їх у зошиті. Потім перевірте правильність своїх записів при більш повільному читанні речень викладачем.*

Вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку

Завдання 1. Після двократного прослуховування групи речень укажіть речення, пропущене викладачем при повторному читанні.

Завдання 2. З низки речень виділіть те, що не відповідає темі.

Завдання 3. Прослухайте мікротекст і запишіть ключові слова.

в) приклади вправ на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання :

Завдання 5. Прослухайте текст, складіть свій план до почутого тексту (доповніть запропоновані пункти плану тексту своїми).

Завдання 6. Прослухайте текст, доберіть до нього заголовок, розташуйте у потрібному порядку пункти плану тексту.

Таким чином, ми підводимо студентів від розуміння тексту через аналіз його одиниць, від вироблення навичок і вмінь на цьому рівні до вільного репродукування на рівні тексту, підводячи їх до виходу у вільне непідготовлене усне професійне мовлення.

Навчання монологічного професійного мовлення здійснюється в процесі роботи з друкованим текстом за фахом, на ситуативній основі і з використанням аутентичного зразку усного монологічного мовлення.

Навчання діалогічного мовлення

Навчання діалогічного мовлення здійснюється трьома засобами: з використанням діалогу-зразка, на основі покрокового складання діалогу через посередництво створення ситуації спілкування.

Навчання діалогічного мовлення з використанням тексту-зразка

Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння студентами зразковими висловлюваннями українською мовою, тренування комунікативної взаємодії тих, хто спілкується, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних трансформацій з текстом діалогу, а також на формування навичок і умінь складання діалогу за зразком.

Завдання 1. Складіть діалог, використовуючи візуальну опору, з метою отримання інформації щодо призначення магнітопроводу у трансформації.

Завдання 2. Прочитайте діалог, у якому довідуються про те, що знає співрозмовник про магнітопровід у трансформаторі, спираючись на ключові слова.

Навчання діалогічного мовлення на основі покрокового складання діалогу

Покрокове навчання складання діалогу передбачає оволодіння студентами тактикою побудування діалогу відповідно до мовленнєвих інтенцій мовців і з урахуванням взаємодії, що складається і розвивається між ними, взаємодії і характеру реплік спонукання і реплік реагування. Це навчання орієнтоване також на формування навичок і умінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів і їх міжрольової взаємодії.

Покрокове складання діалогу може бути подано в таких вправах:

Завдання 1. На основі поданого мікротексту складіть діалог, у якому один мовець ставить питання другому мовцю з метою отримання інформації про призначення та принцип дії магнітопроводу трансформатора.

Завдання 2. Опишіть ситуацію і складіть репліки, які підходять до цієї ситуації, ураховуючи функцію висловлювання і використовуючи ключові слова (наприклад, прохання опису магнітопроводу трансформатора з приводу якого мовець звертається до іншого мовця).

Завдання 3. Розбийте репліки на мікродіалогічні єдності (спонукання – реакція) і подайте їх у ситуаціях навчального спілкування при описі трансформатора та його складових.

Завдання 4. Опишіть ситуацію, використовуючи готову репліку спонукання, складіть репліки реагування певного типу (наприклад, внесення корективів та уточнення інформації, якою володіє студент, щодо конструкції магнітопроводу трансформатора).

Завдання 5. Розширте репліки реагування (наприклад, причини відмови дати відповіді про функції магнітопроводу трансформатора через непевні знання навчального матеріалу).

Завдання 6. Спробуйте вжити інші форми реагування (пообіцяйте зробити це пізніше, висловіть небажання це робити взагалі через погане самопочуття, домовтеся, що розкажете інший матеріал про трансформатор, який знаєте краще).

Завдання 7. Розробіть мікродіалоги до мікроситуацій діалогічного спілкування про призначення магнітопроводу, а потім скомпонуйте їх у цілісний діалог, заповнюючи стики між такими мікродіалогами необхідними за змістом зв'язуючими репліками.

Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуації спілкування

Навчання діалогічного мовлення за допомогою серії вправ передбачає оволодіння навичками і вміннями, потрібними для реалізації ситуації спілкування відповідно до комунікативних завдань тих, хто спілкується, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної і міжрольової взаємодії мовців. У подібних вправах передбачається також тренування ситуативного вживання як різноманітного мовного матеріалу, так і різних функціональної типів мовленнєвих висловлювань і типів комунікативної взаємодії мовців.

Ситуативне зумовлене навчання діалогічного мовлення може бути подане у таких вправах:

Завдання 1. Складіть діалог за текстом з урахуванням комунікативного завдання, на основі програми спілкування (задається у вигляді тактики мовленнєвої поведінки, ключових зразків, обов'язкових дій).

Завдання 2. Складіть діалог за прочитаним текстом, використовуючи ключові слова: обмоткові дроти круглого чи прямокутного перерізу; сухі трансформатори; масляні трансформатори; трубчаті баки; виводи вищої напруги та нижчої напруги; перемикач; розширник; масловказівник; газове реле; викидна труба; номінальні параметри; номінальна первинна лінійна напруга; номінальна вторинна напруга; номінальні лінійні струми; номінальна повна потужність; мережа змінного струму; частота мережі трансформатора.

Завдання 3. Складіть діалог за поданим нижче текстом з указанням на зв'язок фактів.

Завдання 4. Складіть діалог за змістом тексту на основі повідомлюваної інформації з урахуванням ситуації і завдань спілкування в навчальній аудиторії.

На ефективність організації навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії впливають такі чинники, як: *розмір групи; її композиція; відповідність рольової поведінки учасників; організація робочих місць; стиль керівництва.* Для ефективності ведення дискусії необхідно виділити предмет спору (положення, тези, судження, які підлягають обговоренню), визначити позиції і погляди учасників, правильно оперувати поняттями і термінами, забезпечити регламент висловлювань, коректність ведення спору.

Підготовка до дискусії може відбуватися у формі так званих “американських дебатів”, де тренуються у спорі за певними правилами. Спочатку всі учасники дискусії вибирають певну тему, яка передбачає аргументи «за» та «проти». Потім студенти утворюють дві групи, кожна з яких концентрує свою увагу на аргументах. Групам дається деякий час для обговорення аргументів, їх формулювання та обґрунтування і конкретизації. Потім обидві групи розташовуються за столом один проти одного. Дебати передбачають два раунди. Перший раунд містить тільки обмін аргументами пари виступаючих за принципом:

Група з аргументом «за»	Група з аргументом «проти»
1 оратор	1 оратор
2 оратор	2 оратор
3 оратор	3 оратор

Кожний оратор закінчує свій виступ узагальненням: «... тому я вважаю, що... (це може бути – цього не може бути, це вірно – це невірно, це правильно – це неправильно, це правдиво – це брехливо)». Після викладення аргументів у другому раунді спростовуються тези, висунуті тією чи іншою стороною. Крім безпосередніх учасників обговорення передбачається і публіка, яка оцінює обидві групи за певними параметрами. Якщо публіка відсутня, то результати дискусії оцінює викладач. У навчальних умовах можна виділити такі види дискусії: дискусія-вправа; дискусія-гра; дискусія – переконання; дискусія – пошук істини. За кількістю учасників можливі дискусії між окремими групами, командами, а також парні дискусії, які ведуть два учасники за принципом «гарячого стільця» – коли один із них утруднюється в підборі

аргументів або у швидкому реагуванні, його місце займає інший учасник. Для використання різних типів і видів вправ і роботі над науково-навчальною і власне науковою літературою розроблено реєстр мовних моделей, засвоєння й закріплення яких забезпечується систематичною повсякденною роботою. Вправи на знаходження і визначення моделей спочатку містили однотипні моделі, щоб виробити автоматизм у їх розпізнаванні, і лише пізніше, у міру того як автоматизм був вироблений, вводилися різнотипні моделі.

Отже, щодо запропонованого комплексу вправ для розвитку професійного мовлення можна зробити такі висновки:

1. Навчання усного і писемного мовлення в нефілологічному ВНЗ являє собою наступну послідовність навчальних дій: умовно-мовленнєвих вправ на формування мовних та мовленнєвих лексико-граматичних навичок на першому етапі навчання професійного мовлення до мовленнєвих 1 – вправ на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок – на другому етапі; мовленнєві 2 – це вправи на розвиток мовленнєвих діалогічних та монологічних умінь і ведення дискусій.

2. Навчання творчого писемного мовлення з урахуванням особистісної, комунікативної і професійної спрямованості навчання, активізації мисленнєвої діяльності і розвиток творчих здібностей дає можливість студентам користуватися писемним мовленням для створення творчих творів, таких як анотація, реферат, стисла доповідь з фахових питань.

3. Метою навчання професійного мовлення студентів I курсу є формування творчої усної і писемної мовленнєвої компетентності, що складає собою володіння дискурсивними (лінгвістичні знання), писемними мовленнєвими (навички і уміння в усному і писемному мовленні), особистісними (творчі здібності) і професійними (методичні уміння) компетенціями, необхідними для створення творчого писемного висловлювання.

4. Система вправ і прийомів навчання творчого професійного мовлення, таких як «Мозкова атака», «Асоціювання», «Інтерв'ю з фахівцем», «Аналіз творів студентів», «Ведення щоденника виробничої практики» тощо, спрямованих на формування умінь і навичок усного і писемного мовлення, методичних умінь, а також спрямованих на розвиток творчих здібностей, забезпечує формування творчої усної і писемної мовленнєвої компетентності студентів.

4.5. Формування професійного мовлення на основі фахової термінології

Провідним стилем навчальної діяльності, звичайно, є науковий, зокрема, науково-навчальний підстиль наукового стилю, головною ознакою якого на лексичному рівні зазначають термінологічність (Н. Ботвина, Г. Винокур, Г. Волкотруб, І. Гальперін, Л. Мацько, О. Пономарів, В.Шляхова та ін.). «Вона становить собою одну з груп (нехай головних) лексичного складу цього стилю, її присутність у наукових

текстах зумовлена зовнішніми тематичними причинами (що позначається на підстилях у межах стилю [85, с.5]». Науково-навчальна література є тим перехідним етапом, що готує студентів до читання наукових статей, мова яких має цілу низку особливостей. «Найбільш характерними рисами стилю наукової прози є синтаксична організація речень і вибір лексики, використання слів в основних предметно-логічних значеннях [99, с.47]». У цьому стилі слова не використовуються в переносному значенні.

У процесі роботи над термінологічною лексикою ми зустрічаємося з наступними труднощами: ступінь знань лексичних одиниць часто замінюють ступенем умінь, а ступінь умінь – ступенем навичок. У зв'язку з цим слід розрізняти два види володіння лексикою: *рецептивне і продуктивне*.

Рецептивне володіння лексикою характеризується навичкою впізнавати й розуміти лексичні одиниці зі слуху і під час читання. *Продуктивне* володіння лексикою характеризується правильним використанням певних лексичних одиниць, умінням вільно добирати їх залежно від форми та умов спілкування. Рецепттивне і продуктивне засвоєння термінологічної лексики потребує спеціальних методичних прийомів і спеціальних вправ. У процесі роботи над лексикою ми намагалися приділяти увагу не окремим словам, а перш за все синтагматичним і парадигматичним зв'язкам з іншими словами. Ці зв'язки слід показувати з самого початку навчання професійного мовлення і поступово їх розвивати, на чому й базується знання професійного мовлення за фахом.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем «наукового дискурсу професії [466, с.62]», або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе в навчанні у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, що вимагає застосування у виробничій сфері української мови. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, «приблизно 75-85% від усіх термінів певної галузі науки [292, с.167]», бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності.

Оскільки мова професійного спілкування є соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів. Для мови професійного спілкування залежно від тієї чи іншої професії характерне вживання термінів, яким притаманна однозначність. Загальновідомо, що під терміном розуміють слово або словосполучення, пов'язане з поняттям, що належить до певної галузі науки і техніки (термін (лат. *terminus* – рубіж, межа) – слово або словосполучення, яке позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо

[278, с.352]). Іноді загальноживані слова стають термінами у зв'язку з особливим характером їх уживання в науковому контексті.

Навчання студентів майбутньої спеціальності українською мовою в умовах російськомовного середовища (у багатьох ВНЗ Східної України загальнонаукові і спеціальні дисципліни викладаються російською мовою) вимагають від студентів активного володіння науковим стилем мовлення сучасної української мови.

Якщо для пасивного володіння достатньо досягти розуміння науково-технічних текстів і відтворення їх змісту, то для активного володіння цим різновидом функціональних стилів необхідно практично володіти науковим стилем мовлення і вільно оперувати його мовленнєвими одиницями. Мета практичного курсу «Українська мова професійного спілкування» для студентів ВНЗ – навчити студентів вільно користуватися українською мовою у повсякденній практичній професійній діяльності. У зв'язку з цим необхідно навчити студентів української мови з урахуванням їхньої майбутньої діяльності, турбуючись про вивчення і засвоєння термінологічної лексики, якою їм прийдеться оперувати, виробити у студентів мовленнєві уміння і навички в межах наукового стилю.

Різні аспекти формування професійного функціонального мовлення, і в зв'язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук, привертали увагу сучасних дослідників (Л.Барановська, В. Берегова, Г.Бондаренко, Н.Бородіна, С.Вдовцова, Л.Головата, Л.Златів, Н.Костриця, Ж.Красножан, Л.Лучкіна, В.Михайлюк, Т.Рукас, Н.Тоцька, В.Юкало та ін.). Однак недостатня розробленість проблеми і відсутність системи роботи з професійного мовлення студентів нефілологічних ВНЗ потребують окремого дослідження, що й примусило нас звернутися до цього питання.

Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасних умовах суттєвим моментом у формуванні навичок українського професійного мовлення російськомовних студентів є оволодіння лексикою і стилем науково-навчальної літератури і літератури за фахом. Нашою метою є визначення місця термінів і термінологічної фразеології у формуванні професійного мовлення студентів вищих закладів освіти України.

Уведення термінів за спеціальністю починається на першому курсі, особливо в дисциплінах, що потребують уміння користуватися науковим мовленням українською мовою (медицина, хімія, фізика, юриспруденція, нарисна геометрія, геодезія, електротехніка, машинобудування, деталі машин тощо), особливо якщо викладаються ці дисципліни російською мовою на Сході і Півдні України. Окремі терміни вводяться під час вивчення програмного граматичного матеріалу, вони включаються в речення і, що найбільш важливо, входять у тексти для читання, що добираються викладачем для занять. Ці тексти містять такий мовний матеріал, що дає студенту можливість логічно і вільно, граматично правильно пояснюватися українською мовою у межах певного наукового питання.

Звичайно для кожної спеціальності можна виділити низку ситуацій, характерних для конкретної науки. Наприклад:

- визначення-опис предмета (*описання елемента, речовини, приладу, устаткування, обладнання, машини, ґрунту* тощо);
- опис процесу, явища (*хімічного, фізичного, електротехнічного, будівельного* тощо);
- опис досліду, експерименту тощо.

Лексичний матеріал у роботі з текстами добирається таким чином, щоб для відпрацювання давалися ті слова, що частіше за все зустрічаються в певній ситуації або низці ситуацій. При цьому, окрім відпрацювання спеціальних термінів, характерних для певної науки і конкретної теми-ситуації, найчастіше практична робота зосереджується на дієсловах, віддієслівних іменниках і дієслівних сполученнях.

Працюючи над розробкою системи презентації термінів, ми пам'ятали про те, що розумові дії формуються поступово, що «...продуктивність і стійкість запам'ятовування визначається видом діяльності, який виконується з матеріалом [328, с.95-96]». Поняття «презентація термінів» уведено Г.Онуфрієнко та В.Зотовою. У своєму дослідженні ми використовуємо загальні підходи, що належать цим авторам, для створення системи роботи з науковими термінами нефілологічних спеціальностей. Однак, через великий обсяг змісту такої термінології ми не можемо конкретно подати види робіт із термінологією юридичною, медичною, фармацевтичною тощо, зупинившись на розробленні системи вправ та методичних прийомів, наприклад, за курсом «Електричні машини» для спеціальностей електриків, світлотехніків, міського електричного транспорту. Але види робіт, запропоновані для цієї термінології, можна застосовувати у разі необхідності для будь-якої з означених наукових термінологій. Отже, вчені зазначали, що запам'ятовування терміна на початковому етапі навчання пов'язане з його розпізнаванням, яке здійснюється ефективно, якщо об'єкти розпізнавання (терміни) задані набором ознак (узагальнених моделей термінів), відома певна кількість еталонних об'єктів (набір структурних типів термінів, що вивчались) та відомий опис об'єкта (розгляд словотворчої структури та структури словотворчого гнізда терміноодиниць, вплив афіксів на семантику еталонного об'єкта, його словозмінні та несловозмінні категорії, можливість зв'язку з іншими об'єктами) [328, с.42]. Розгорнену систему робіт з термінами аграрної галузі склала Л.Барановська [31].

Важливим практичним інструментом презентації термінів є цілеспрямована система вправ і завдань, завдяки якій досягається поступовий перехід від «свідомого виконання окремих операцій до їх повної автоматизації», «від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання» [241, с.49-50].

Особливістю цих завдань є їх чітка орієнтація на збагачення словника студента, доречне його використання. Завдання згруповуються в блоки: 1) *фонетико-акцентуаційний*; 2) *лексико-граматичний та словотворчий*; 3)

блок сполучуваності, логіко-понятійний та комунікативний. Робота студентів із вправами *першого блоку* сприяє: розвитку навичок аудіювання; вимовних навичок; засвоєнню інтонаційних конструкцій; ознайомленню з особливостями артикуляційної бази української мови. Тут доречні *вправи на читання термінів, здійснення порівняльної характеристики їх вимови й правопису; правильне наголошування слів тощо.*

Завдання *другого блоку* передбачає розкриття категоріальної характеристики терміноодиниць у сфері їх фіксації, а також їх лексико-семантичної специфіки, що сприяє розвитку сталих навичок професійного мовлення в майбутньому, активному володінню термінологічною системою за обраним фахом. Застосовуються, наприклад, такі вправи: *здійснення характеристики граматичних ознак термінів; відмінювання термінів; добір синонімів, антонімів до наукових слів тощо.*

Завдання щодо *морфемної та словотворчої структури термінів* полягають у можливості виділення іншомовних міжнародних елементів, власне українських, складання словосполучень та речень у якості загальнолітературних понять або понять спеціальних. Блок вправ за *логіко-понятійним значенням* термінів має переважно імітаційний характер, оскільки його завданням є забезпечення і прискорення запам'ятовування дефініцій, що стосуються фразеологічних сполучень, наприклад, *випишіть зі спеціального словника терміни, що позначають властивість, ознаку, процес, явище тощо; визначте подані поняття; прочитайте дефініції понять, визначте за ними терміни; доповніть визначення поданих понять тощо.*

Блок *комунікативних завдань* сприяє розвитку професійного мовлення за обраним фахом. Завдання такого типу можуть бути, наприклад:

- *скласти діалогічне висловлювання на тему «Завдання сучасної екології»; відтворити мотивовану схему «Спеціальні методи досліджень і випробувань матеріалів»;*

- *зробити монологічне висловлювання («Природні кам'яні матеріали», «Металеві матеріали та вироби», «Свердлильні машини», «Пневматичні ручні машини та обладнання безперервного транспортування будівельних матеріалів», «Екологія довкілля: проблеми і шляхи вирішення», «Принцип дії та конструкція трансформатора» тощо).*

Комунікативні завдання на основі навчальних текстів за фахом привчають студента до вільного використання мовного матеріалу, що міститься в ньому, в аналогічних ситуаціях, тобто має дати матеріал для розвитку професійного мовлення. Тому після основного тексту корисно дати декілька інших, менших за обсягом, але таких, що спираються на вже знайомий матеріал.

Спостереження над лексикою науково-популярного тексту тісно пов'язане з вивченням граматики, особливо синтаксису простого речення, тобто граматичних явищ, притаманних професійному мовленню, тісно

ув'язуються з вивченням програмних питань граматики. Такі широко розповсюджені в науковому й професійному мовленні словосполучення є сталою групою слів, що майже без змін переносяться з одного речення в інше. Ці стійкі фразеологічні сполучення студенти запам'ятовують й уживають, складаючи з ними речення й активно вводячи в професійне мовлення студентів.

Наводимо типові сполучення, що можна використовувати для складання речень, наприклад: *відсоток вмісту складає..., протяжність мережі..., відомість обсягу робіт..., одиниця водокористування..., коефіцієнт використання..., визначити питому вагу..., застосувати поперечне (поперечне, додаткове) зусилля .., піддавати випробуванням на міцність..., ураховувати ймовірність похибки..., для розв'язання обчислювальних задач....*

Аналіз письмових робіт студентів (за спеціальностями) виявив, що у випадках правильного використання окремих конструкцій, властивих науковому і професійному мовленню, студенти вільно вміли користуватися найпростішими фразеологічними сполученнями типу: *у результаті досліджу..., згідно з умовами задачі..., складаємо зведену відомість..., визначаємо значення коефіцієнта... тощо.*

Але абсолютно недостатньо тільки ознайомити студентів із найбільш уживаними термінами і термінологічними словосполученнями. Проводилася робота з активізації словника студентів з метою уживання цієї лексики в мовленні без особливих зусиль, слова і словосполучення повторювалися у різних формах і контекстах не менше, ніж 5-6 разів. Для науково обґрунтованого навчання спеціальної термінології і фразеології для окремих спеціальностей відбирався необхідний мінімум термінів, що найчастіше зустрічаються і вживаються. Ми ставили завдання встановити частотність їх уживання в певній дисципліні і скласти словник-мінімум. (Робота зі складання словників-мінімумів для спеціальностей «Міський електричний транспорт», «Екологія», «Фармація», «Юриспруденція» проводиться).

Під час роботи над термінами і сполуками значна увага приділялась семантизації термінів, тобто розкриттю значень слів і словосполучень, що зустрічаються в науково-популярних і науково-навчальних текстах. При цьому можуть бути і корисні різноманітні прийоми розкриття значень слів. Прийоми пояснення термінів мають відрізнятися від прийомів пояснення слів, що не мають термінологічного значення.

1. Зрідка допускалося пояснення термінів засобами російської мови, тобто за допомогою перекладу або описового прийому. Таке пояснення можливе лише в окремих випадках; так, можна роз'яснити назви деяких приладів, процесів, явищ за допомогою короткого, нескладного формулювання. Наприклад, *сировина* – матеріал, що слугує для подальшого оброблення; *газогенератор* – піч для перетворення твердого палива (вугілля, дерева) у горючий газ, пальну суміш і т.п. При застосуванні описового прийому ураховувався семантичний обсяг слова,

що тлумачиться, тип зв'язку у словосполученні, склад елементів сполуки, граматична своєрідність слова або словосполучення. При поясненні слова урахувувався також контекст, те конкретне значення, у якому виступає воно в цьому випадку. Наприклад, у тексті треба пояснити сполучення *нитка розжарення*. Викладач, виходячи з типу значення, пояснює термінологічний характер цієї сполуки (порівнюючи зі словами *чорна нитка*, *теплова нитка* тощо).

2. Розкривалося значення слова за допомогою аналізу його складу і залучення однокореневих слів. Це можна тільки при розумінні студентами словоутворювальних елементів української мови (префікси, суфікси, корені) і вмінь виділяти їх, тобто необхідно уміння аналізувати морфологічний склад слова. Цього абсолютно недостатньо для розуміння таких слів, як *верстатобудівельний*, *підсилити*, *протяжність*, *вимірювач* тощо.

Необхідно при цьому пам'ятати, що у спеціальній лексиці зустрічається велика кількість слів, запозичених із латинської та грецької мов. Так, лексичні категорії, пов'язані із поняттям *вода*, утворені в українській мові за допомогою слов'янського кореня *вод-*, а інші – за допомогою грецького *гідро-* (лат. *аква-*). Порівняймо: *водовимірювання*, *водостік*, *водозливний*, *водосховище*, з одного боку, і *гідровузол*, *гідравліка*, *гідродинаміка*, *гідророзривання*, *аквапарк*, *акваторія* тощо, з іншого. Або: *землеробство*, *землечерпалка* і *геологія*, *геофізика* тощо. Навчившись аналізувати латинські і грецькі терміни, що вживаються в українській мові, за їх складом, запам'ятовуючи значення декількох десятків таких коренів і афіксів, студенти без особливих зусиль розкривають значення багатьох незнайомих термінів подібного роду. Розкриття значень слова за допомогою найпростішого словотвірного аналізу є одним із методів збагачення лексичного запасу студентів і оволодіння спеціальною лексикою і термінологією.

3. Ціла низка термінів і термінологічних сполук пояснювалася, використовуючи відповідні символічні позначення. Позначення застосовувалися в поясненні хімічних, фізичних, математичних виразів, наприклад: *A* – *прискорення*; *сірчиста* кислота – H_2O_3 , на відміну від сірчаної – H_2O_4 .

4. Значення слів розкривалися за допомогою наочності. Велику кількість термінів із предметним значенням легко доводиться до свідомості студентів указівкою на відповідні предмети, на перших же заняттях засвоювалася термінологія, що позначає найменування предметів обладнання навчальних лабораторій, кабінетів або майстерень.

При цьому слід потурбуватися, щоб ці лексичні категорії студенти усвідомлювали в контексті і сприйняли їх правильно фонетично й орфографічно. Іноді значення деяких термінів ілюструвалися найпростішими малюнками і схемами. Так, у читанні науково-навчальних текстів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, коли студенти вперше зустрічаються з назвами нових для них механізмів,

машин, деталей, процесів, викладачеві корисно підібрати і використовувати на заняттях відповідний ілюстративний матеріал.

Величезні можливості для застосовування наочності створюють бесіди під час екскурсій, перегляд діафільмів виробничої і науково-популярної тематики. При цьому, звичайно, приділялася увагу орфографічним і фонетичним особливостям спеціальної лексики, що вивчається.

І, нарешті, дуже велике місце в семантизації термінів займає переклад. Тексти, насичені складними для пояснення термінами, ми давали як самостійні завдання (для позааудиторного читання), щоб на заняттях не витратити час на пошуки слів у словнику. Але й використання (за необхідності) словників для читання наукового і фахового текстів на заняттях також дає гарні результати. Сполучення усіх цих прийомів у вивченні термінології і фразеології наукового мовлення має допомогти студентам, особливо російськомовним, у їх оволодінні спеціальністю українською мовою.

Навчання студентів-нефілологів професійного спілкування українською мовою ми сприймаємо як процес систематичного активного формування у них знань, навичок і вмінь, необхідних для успішної реалізації такого спілкування. Кінцева мета запропонованої методики роботи – навчити студентів правильним прийомам професійного спілкування, вироблення у них відповідних навичок і вмінь. Спостереження за стилем мови науково-навчальної і власне наукової літератури, вивчення термінологічної лексики і фразеології, корисно здійснювати на спеціально відібраних текстах, і навіть на окремих уривках із збірників, рекомендованих за дисциплінами з фаху. Важливе значення в цій роботі відіграють посібники, що видаються викладачами ВНЗ, і складені з урахуванням спеціальності конкретного навчального закладу.

4.6. Текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення

4.6.1. Критерії добору текстів для навчання

Знання української мови все більше знаходить своє застосування у фахівців найрізноманітніших галузей науки, головним чином у вилученні інформації з писемних джерел, оскільки зв'язок: *автор наукового повідомлення – текст із викладенням цього наукового повідомлення – фахівець тієї ж галузі науки, який читає цей текст*, є найбільш розповсюджений тип опосередкованого спілкування в науці. У цій непрямій комунікації має місце розподіл за часом і простором. Обидві сторони комунікації знаходяться в однаковому становищі з точки зору рівнів їхніх спеціальних знань, інтересів, освіти, досвіду читання наукової літератури, однак розуміння тексту може бути утруднено через недостатнє знання мовних форм, у яких висловлений зміст наукового повідомлення.

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання професійного мовлення передбачає активність суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання, що виникає в результаті взаємодії пізнання й об'єкта в рамках проблемної ситуації. Українська мова за професійним спрямуванням як об'єкт вивчення повинна бути представлена ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Текстоцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації. Лінгвістичний аналіз і інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, створенню концепції мови як функціонуючої системи, набуття навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що насамкінець забезпечує формування комунікативної компетенції.

У зв'язку з цим актуалізується важливе для практики викладання української мови за професійним спрямуванням питання: на якому текстовому матеріалі навчати майбутніх фахівців – вузькоспеціальних, навчально-наукових (загальнонаукових) або науково-популярних текстах.

Ми вважаємо, що з точки зору лінгводидактики, навчальні тексти не повинні бути ані вузькоспеціальними, ані науково-популярними, а мають бути зразками літератури профільного характеру – природничонаукові, науково-технічні, науково-гуманітарні, які ми кваліфікуємо як навчально-наукові базові тексти. Наша позиція аргументується тими обставинами, що в перші роки отримання професійної освіти студенти-нефілологи не стикаються з вузькоспеціальною інформацією, а працюють в основному з текстами загальноосвітніх дисциплін; науково-популярні ж тексти, що насичені експресивними й емоційно-оцінними мовними засобами, уживанням слів в образному, переносному значенні, на цьому етапі навчання важкі для сприйняття і розуміння їх студентами.

З метою науково-теоретичного аналізу сприймання (розуміння) тексту та критеріїв його добору для навчання розглянуто цілу низку праць учених різних шкіл, напрямів і течій (М.Жинкін, Т.Дридзе, Л.Златів, Д.Ізаренков, Г.Колшанський, В.Ледньов, Т.Симоненко, Н.Формановська).

Типологію навчальних текстів (з точки зору лінгводидактичного підходу) узагальнено в дослідженні Т.Симоненко, яка упорядкувала їх *за способом викладу, за характером емоційного та навчального впливу, за способом репрезентації, за прийомами результативності навчальної взаємодії* (прийоми побудови навчальних текстів, що спрямовані на досягнення високого ступеня засвоєння інформації) [419]. Створення оптимальної типології навчальних текстів має як теоретичне, так і прикладне значення, зважаючи на ефективну реалізацію завдань проблеми формування професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу комплексно та системно підійти до питання розробки прийомів аналізу

навчальних текстів за фахом, удосконалення вмінь побудови та породження їх у мовленні студентів.

У багатьох працях дидактів, психологів, психолінгвістів (А.Брудний, Л.Доблаєв, Л.Златів, О.Лурія, Т.Сєрова, Л.Федотова, Г.Щедровицький, Г.Шелехова) розуміння при роботі з текстами, особливо науково-навчальних, характеризується як складний мисленнєвий процес, що містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача [415; 474; 501]. *Текст* слід розглядати у таких *навчальних функціях*, як:

- ілюстрацію функціонування мовних одиниць як зразок мовлення певної структури, форми і жанру;
- модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування (текст-діалог);
- структуру керування смисловим сприйняттям;
- структуру керування навчальними діями тих, хто навчається, – навчальний текст – у навчанні аспектів мови (лексики, граматики, стилістики, риторики тощо) і видів українськомовної мовленнєвої діяльності (усіх видів читання, говоріння, аудіювання, письма) [460].

Функції тексту в навчанні українськомовного спілкування з урахуванням фахової спрямованості студентів зовсім не обмежуються зазначеними вище. З розвитком когнітивно-комунікативної методики можуть з'являтися й інші, нові його функції. До тексту як системи тісно примикають і структурно-мовленнєві утворення – різні типи текстів монологічного й діалогічного характеру, змішані жанри висловлювань. Діалогічні тексти, особливо спеціально складені, здатні стати основою самостійного комунікативного тренінгу, тобто самонавчання українськомовного професійного мовлення. Речення в тексті, за влучною висловом О.Пешковського [355], з розвитком думки нібито нанизуються одне на одне [355; 460]. Систематизація різних типів текстів необхідна для навчання професійного мовлення з метою формування у студентів здатності користуватися різними жанрами, тактиками, техніками мовленнєвого спілкування, з одного боку, і їх сполучення згідно з умовами майбутньої професійної діяльності, ситуацією ділового спілкування, характером рольової поведінки співрозмовників, їх міжособистісної і міжрольової взаємодії, – з іншого [474].

В основу *добору й типології навчальних текстів* у нашому випадку доцільно, окрім *лінгвістичних і змістовних оцінок* (доступність, логічність, інформативність, змістовна завершеність тощо), покласти *дидактичні і психолінгвістичні критерії*, що співвідносяться з цільовою спрямованістю навчання, стадіями формування умінь і навичок писемного наукового мовлення, функціонально-стильовим призначенням мовних засобів. Для відбору текстів було визначено такі критерії: концептний (текст містить основні концепти, що віддзеркалюють професійну актуальність, наприклад гіпотези, поняття тощо); дидактичний (текст заключає в собі вивчальний і виховний потенціал і містить необхідні для

навчання мовні факти і явища); сензитивний (відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям студентів); когнітивний (текст виконує свою освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам студентів).

Ми вважаємо, що, необхідно розглядати такі три *аспекти тексту*: *інформаційно-змістовний, термінологічний, стилістичний*.

Інформаційно-змістовний аспект покликаний слугувати для мотивації, професійного й інтелектуального розвитку студентів. *Термінологічний* аспект має розвивати професійний вокабуляр студентів, знайомлячи їх із масивами лексики спеціальності. Метою *стилістичного* аспекту можна вважати знайомство студентів із формулами письмового й усного мовлення наукового й офіційно-ділового стилів, стройовими моделями мовлення, його ідіоматикою, нормативною граматикою, а також сприяння їх виходу в активне мовлення.

Окрім цього, усі текстові матеріали відбираються з урахуванням вимог відповідності цілям і завданням *професійно-орієнтованого навчання, виховання і розвитку особистості фахівця, сучасності й актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичній доречності і цінності, змістовності й ілюстративності*. Предметний план текстів слугує важливим засобом управління мотивацією студентів під час організації мовленнєвої діяльності. Для навчання використовуються тексти різних ступенів складності.

Саме наукові тексти через їх *логічність, безособовість, відсутність емоційності* є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення студентів-нефілологів. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного й писемного мовлення майбутніх фахівців різних галузей [169; 474].

Особливості структури науково-навчального тексту мають неминуче відбиватися на його розумінні. Із цих лінгвістичних спостережень для методики навчання української мови можна зробити наступні висновки:

- розуміння наукового тексту можна навчатися лише на цілісному тексті; речення, відірвані від контексту, не дають можливість цілісного розуміння тексту і виявлення зв'язків усередині його;

- засобом, що зв'язує текст й актуалізує певні лінгвістичні елементи, є повтор як прийом створення змістової і комунікативної цілісності тексту, а також і його структурної зв'язності; за допомогою тематичних слів визначається певна спрямованість змісту тексту, ключові слова сприяють розкриттю головної ідеї викладення, особливо в переглядовому читанні;

- структурна зв'язність тексту нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою написаний текст [415].

Не буде перебільшенням сказати, що вироблення навичок аналізу – синтезу українською мовою, вміння послідовно й логічно викладати

ланцюг суджень, продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, обирати рішення, робити висновки неможливо без роботи над навчальними текстами. Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, такі необхідні студентам у їхньому професійному спілкуванні (уміння перервати співбесідника, уставити репліку, оцінити репліку, спрямувати тему розмови, сформулювати власну думку з певних проблем і висловити її у розгорнутому висловлюванні тощо) зручно вироблювати на текстах за спеціальністю студентів.

Принципи відбору, організації і подання текстового матеріалу визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з точки зору методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. *Базові навчальні тексти групуються за складністю і тематичними циклами, супроводжуються певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язаний із лексичним. Відбір навчальних текстів і їх групування здійснюються на основі тестування різних груп студентів, а також з урахуванням специфіки фаху.* З метою добору текстів для навчання професійного мовлення і термінологічного мінімуму для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України доцільним є поєднання когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів.

Отже, найбільш придатними для нашого дослідження вважаємо такі *критерії добору навчального матеріалу:*

- урахування потреб фаху;
- урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти;
- урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом;
- добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні.

Значними *критеріями відбору навчальних текстів* у системі комунікативно-когнітивного навчання є також такі ознаки як *важко/легко, цікаво/нецікаво, актуально/неактуально.*

Ступінь експліцитності/імпліцитності цих ознак різна: перша опозиція експліцитна (вона відображає рівень мовної підготовки студентів), дві інші існують скоріше в імпліцитній формі (вони відображають комунікативно-когнітивні потреби студентів за фахом).

До визначення потенційної складності текстових матеріалів у науці (Д.Ізаренков, В.Ледньов, Н.Формановська) намітилися *два підходи: якісний* (або апріорний) і *кількісний* (або експериментальний). Специфіка цих підходів полягає в наступному. У цих підходах за допомогою анкетування студентів і викладачів звичайно робляться спроби встановити, чим зумовлена цікавість/не цікавість, важкість/легкість розуміння тих або інших текстових матеріалів. Такі опитування дозволяють отримати загальне уявлення про чинники, що впливають на успішність розуміння студентами текстів за фахом.

У результаті аналізу різних теоретичних напрямів у галузі лінгвістики і психолінгвістики тексту ми дійшли таких лінгводидактично значущих висновків:

1. У якості висхідної одиниці, що лежить у джерел породження тексту є інтенція (комунікативний намір), що виникає в адресанта щодо адресата (цей висновок робиться на основі робіт Г. Колшанського, Т.Дридзе, Н. Формановської тощо). Ця модель, а саме від інтенції (ієрархії інтенцій) – до тексту і має лежати в основі породження монологічного мовлення. У зв'язку з цим у навчальних цілях ми обираємо модель «комунікативної організації тексту», запропоновану Д.Ізаренковим (це модель, у якій типи тексту визначаються за «головною цільовою установкою» адресанта щодо адресата).

2. З іншого боку, семантичною структурою тексту є денотат (когнітивна модель віддзеркаленого в тексті об'єкта реальної дійсності), однак такий денотат відбиває реальну дійсність в аспекті мовної особистості (яка сприймає і говорить). У зв'язку зі сказаним як оптимальну семантичну одиницю, що віддзеркалює, з одного боку, інтенціональне, з другого – денотативним змістом тексту/дискурсу слід уважати метатему як інваріантну когнітивну одиницю, що найбільше відповідає безлічі текстових варіантів у динаміці їх розгортання.

Отже, оскільки основною формою розвитку професійного мовлення є навчальний текст, то впорядкування типології навчальних текстів з метою навчання професійного мовлення студентів-нефілологів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми у роботі над формуванням умінь студентів-нефілологів створювати, трансформувати, опрацьовувати різні види навчальних текстів під час навчання української мови у вищій школі, що дасть можливість сформулювати професійно досконале мовлення за фахом.

4.6.2. Форми роботи з текстом й види мовленнєвої діяльності

Мета професійно-орієнтованого курсу української мови полягає, по-перше, у вдосконаленні набутих навичок і вмінь для професійної сфери спілкування, що включає чотири основних її аспекти (говоріння, читання, аудіювання, письмо) шляхом переносу їх у виробничо-професійну сферу і, по-друге, у розвитку спеціальних навичок і умінь, необхідних для успішної комунікації у цій галузі.

Навчання студентів – майбутніх фахівців (інженерів, менеджерів, економістів, екологів, фармацевтів, юристів тощо) – побудоване розгорнутого монологічного та діалогічного висловлювання на матеріалі текстових одиниць наукового стилю – один із видів роботи з розвитку усного й писемного мовлення. При цьому відмітимо, що розвиток навичок усного мовлення тісно взаємопов'язаний із навчанням писемного мовлення й різних видів мовленнєвої діяльності відповідно до мети і завдань формування професійного мовлення.

Питання розвитку навичок і вмінь різних видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню присвячено праці Н.Ожегової, Н.Висоцької; говорінню – праці Е.Сосенко, Н.Зарубіної; читанню – Н.Венедиктової, С.Фоломкіної. Дослідження містять не тільки теоретичні положення, але й практичний матеріал, що може бути використаний викладачами-методистами з метою навчання української мови студентів-нефілологів ВНЗ.

Зазначимо, що в *усному монологічному мовленні* (виступи з доповіддю на задану тему, виступи з повідомленням на спеціальну тему) – це лексико-граматичні навички функціонального стилю виробничо-професійної сфери діяльності, а також уміння, пов'язані з комунікативними цілями виробничо-професійного публічного мовлення. У *діалогічному і полілогічному мовленні* – це комунікативні уміння, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів-нефілологів: уміння чітко визначити своє мовленнєве завдання (умовити, переконати, проінформувати, узнати думку тощо), уміння планувати хід бесіди і спонтанно перебудувати свою комунікативну програму у процесі спілкування, уміння захопити або перехопити ініціативу спілкування, уміння адекватно ситуації реагувати на репліку співрозмовника. В *аудіюванні* – це уміння розуміти публічний виступ, наразі й передане технічними засобами. У *писемному спілкуванні* – це уміння, пов'язані з продукуванням повідомлень різних видів (повідь, есе, реферат-резюме, реферат-огляд, твір-міркування, анотація з науково-професійної проблематики, ділова документація): наслідувати основні принципи, що лежать в основі такого роду робіт: зв'язності, закінченості й послідовності; обирати відповідно з принципами і специфікою цієї функціональної сфери адекватні мовні засоби.

При складанні професійно-орієнтованого курсу ми вважали, що основні навички, які входять до складу уміння *читати*, розвинені під час навчання у загальноосвітній школі. Ми вважали, що так зване «аналітичне» читання, що звичайно входить як складова частина до експериментальної програми навчання у курсі української мови з професійного спілкування на філологічних факультетах, є лише засобом свідомого дискурсивного аналізу мовних форм із метою їх розпізнавання, зіставлення. Таке читання є не засобом розуміння, а засобом навчання розуміння. Коли говорять, що студенти мають розуміти науково-професійні тексти дискурсивно-логічно, то виходить, що це розуміння зводиться до розуміння лише мовних засобів (частіше за все лексичних), які з психологічної точки зору такого розуміння не потребують (за практичного володіння мовою).

Тому ми розглядаємо читання як засіб для вирішення комунікативних завдань в усному і писемному мовленні і в цьому сенсі вважаємо можливим розвивати відповідні уміння: наприклад, обирати матеріал для читання (тобто проглянути декілька джерел), з наступною його обробкою, скажемо, для написання реферату або доповіді чи добирання літератури для курсової або дипломної роботи; зрозуміти основний зміст наукової статті з метою написання анотації тощо.

Безумовно, доречним буде і паралельний розвиток таких механізмів читання, як швидкість, здогадка і передбачення.

Зазначимо, що методисти вбачають позитивний взаємовплив різних видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі [498, с.42], зокрема читання і говоріння, у зв'язку з ідентичністю «схеми сприйняття і породження тексту, що зумовлено спільністю психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності, представлених процесами пам'яті, осмислення й упередження (попереджувального відбиття)» [233, с.8].

Усне мовлення – це двосторонній процес, у якому виділяють *аудіювання і говоріння*. У процесі спілкування вони взаємопов'язані між собою. Для цілеспрямованого формування усного мовлення необхідно розглядати кожную сторону окремо з метою знаходження найбільш ефективної технології навчання.

Реципієнту в процесі сприйняття і розуміння озвученої української мови необхідно подолати певні труднощі, залежно від рівня володіння мовою. Це труднощі зумовлені різними чинниками, що визначаються умовами мовленнєвого спілкування, подання мовної інформації, ступеня участі самого реципієнта в мовленнєвому акті, сформульованістю мовленнєвих навичок і умінь в аудіюванні й говорінні.

До реалізації своїх комунікативних потреб в *аудіюванні й говорінні* у професійній сфері спілкування студенти повинні вміти сприймати на слух інформацію (може бути подана у формі питання, репліки-звертання, репліки-запрошення, репліки-прохання, короткого повідомлення і т.п.) і дати відповідь. Отже, говоріння розглядається як складова частина мовлення як процесу спілкування, так і «в парі» з аудіюванням.

Говорячи про комунікацію у професійній сфері спілкування, розуміємо, що основною формою тут є діалогічна. Діалоги можуть бути подані навіть двома репліками (питання – відповідь).

Для письмової форми українськомовної комунікації належить як читання, тобто декодування, розшифрування думок тексту з метою їх розуміння, *так і письмо*, що є процесом кодування, зашифрування думок, які хоче передати той, хто пише. І в читанні і в письмі використовується однакова, прийнятна для конкретної мови графічна система. Для того, щоб здійснювати цілеспрямоване навчання писемної інформації, розглядаємо окремо читання, письмо, переклад для вироблення ефективних технологій їх навчання з професійною метою.

Засвоєння говоріння починається з діалогічної форми усного мовлення (відповіді на питання, а потім самі питання, розпорядження), що робить його з самого початку *засобом навчальної комунікації* між студентами. Монологічне мовлення можна розглядати як частковий випадок діалогу, коли мовлення однієї особи триває, а мовлення інших співбесідників не наведено або іншими співбесідниками є слухачі і їхню реакцію тільки відстрочено. Виходячи з цієї концепції, навчання монологічного мовлення можна побудувати на засадах діалогічного мовлення за допомогою граматичних структур. Засвоївши логічне побудування навчальної розмови і

мисленнєво відсікаючи питання, студенти оволодівають вмінням розгортати в монологічне мовлення граматичні структури, додержуючись певної логічної нитки. Так визначаються шляхи переходу від діалогу до монологічного усного мовлення. У подальшому розвиток навичок монологічного мовлення йде шляхом автоматизації логічного розгорнення мовлення без опори на питання на основі миттєвого аналізу й оцінки складеної життєвої ситуації і мовлення співрозмовника. Одночасно відбувається накопичення і ускладнення граматичних структур, характерних для монологічного мовлення. У подальшому розвиток діалогічного і монологічного мовлення здійснюється паралельно, переплітаючись один з одним.

Українська мова за професійним спрямуванням у вищій школі потрібна виступати перш за все як органічний і обов'язковий компонент професійної підготовки фахівців науки, техніки й виробництва, майбутньої еліти нації.

Розглянемо стисло види мовленнєвої діяльності та вимоги до них в плані формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ.

Аудіювання. Розуміння тексту, що звучить, як віддзеркалення комунікативної компетенції студентів.

Важливим показником рівня сформованості комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей є уміння розуміти мовлення у різноманітних ситуаціях спілкування. У сучасній методиці для навчання аудіювання все частіше використовуються записи аутентичних текстів, що є стилями непідготовленого, спонтанного мовлення, розрізняються за ступенем офіційності спілкування на: а) офіційний; б) неофіційний, або стиль повсякденного спілкування; в) фамільярний. Така класифікація фонетичних стилів передає диференційовану картину сучасного мовного вживання і сприяє формуванню у студентів уміння орієнтуватися в різноманітні мовленнєвих творів, що звучать у реальній комунікації, з опорою на вже виявлені лінгвістикою стилеутворюючі фонетичні особливості.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна, розумова, мнемічна діяльність. *Перцептивна* – здійснюється сприйняття – перцепція; *розумова* – пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням тощо; *мнемічна* – відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць [185, с.260].

Слід відмітити, що чітко сформованих вимог до текстів, що звучать, стосовно вимог навчання у немовному ВНЗ, ще не вироблено. Як правило, студенти набувають уміння розуміти тексти унаслідок стихійного процесу слухання їх значної кількості: навчання аудіювання і говоріння відбувається одночасно, що, безсумнівно, йде на шкоду аудіюванню. У силу цього рівень розвитку умінь розуміння на слух

текстів різних за фахом, отже, й рівень комунікативної компетенції не можна визнати достатнім.

Традиційно в методиці відмічається доцільність початку навчання фахового мовлення зі слухання лекцій за фахом, ставиться завдання формування у студентів навичок стандартної української вимови наукового стилю. Таким чином, необхідне формування з перших лекцій навичок професійного мовлення. Однак це означає не просте пришвидшення темпу мовлення і більший ступінь редукції, а значні якісні зміни: формування нових акустичних еталонів, розвиток аудитивної уваги, оперативної пам'яті, аудитивної лінгвістичної компетенції. При цьому студентам ставиться завдання не тільки зрозуміти зміст аудіотексту, але й правильно оцінити його загальну тональність, коннотації тощо.

Іншими словами, під час аудіювання текстів за фахом важливо не розуміння кожного слова і запам'ятовування усіх деталей, а цілеспрямоване і вибіркове прослуховування з наступним резюме, записом і узагальненнями істотних моментів. Особливий акцент слід робити на розвиток умінь диференціювати різні індивідуальні, ситуативні й емоційні варіанти української вимови. Студенти мають чітко усвідомити, що фонетична система української мови є системою із численністю норм і навчитися розпізнавати їх.

Виходячи з викладеного, здається можливим сформулювати деякі вимоги до текстів, що звучать:

1. Використання мовлення викладача може не забезпечувати оптимальні умови для навчання цього виду мовленнєвої діяльності (аудіювання), оскільки викладач мимовільно адаптує своє мовлення (стиль вимови), якщо зустрічається з нерозумінням аудиторії.

2. Тексти, що звучать, можуть складати як підготовлене, так і непідготовлене мовлення, їх тематика співвідноситься з темами і ситуаціями спілкування на різних етапах навчання. Стиль таких текстів відповідає виду мовленнєвої діяльності, що розвивається (аудіювання або говоріння).

Говоріння. Формування професійного мовлення студентів як фахівців розпочинається під час навчання у ВНЗ. Процес комунікації замкнений архітектоніко-мовленнєвими формами: монологом, діалогом, полілогом. Зауважимо, що в основі цих форм лежить односпрямованість або взаємоспрямованість спілкування. У випадку, коли в комунікативно-мовленнєвому акті активність належить відправнику мовлення, цей акт здійснюється в монологічній формі. У випадку участі в ньому двох або більшої кількості осіб, він здійснюється в діалозі або полілозі.

Як нами уже зазначалося, монологічна і діалогічна форми передбачають принципово різне мовне оформлення. Монологічне мовлення – найбільш організований вид мовлення. Діалог є складовим текстом і складається з розмови, що може виступати або у вигляді монологічних висловлювань зі вставленими репліками, або у вигляді

питально-відповідних реплік; із дієслів говоріння, що вводять розмову, а також ремарок, які супроводжують письмово фіксовані діалоги, особливо в літературі. Полілог, у якому беруть участь більше, ніж дві особи, зводиться до кількох перехрещених діалогів.

Як показує практика навчання у вищій школі, навички говоріння українською мовою у студентів в основному уже добре сформовані (і вимовні і граматичні). Але введення нового мовного матеріалу за фахом під час проведення занять з української мови за фаховим спрямуванням тягне за собою необхідність виконання системи мовленнєвих вправ.

Використання засвоєного лексико-граматичного матеріалу в мовленні, його трансформація в мовленнєвій діяльності пов'язані з умінням правильно обрати необхідну конструкцію адекватно заданої ситуації, тобто з умінням відбирати лінгвістичні одиниці залежно від екстралінгвістичних чинників. Іншими словами, формування навичок використання мовленнєвого матеріалу будується з урахуванням комунікативних завдань. Оволодіння навчальним матеріалом, уміння використовувати лексико-граматичний матеріал у мовленнєвій діяльності пов'язано також із виробленням навичок породження монологічного висловлювання.

Розвиток навичок усного мовлення студентів проходить крізь усі етапи навчання мови, при цьому необхідно суворо диференціювати навчання різних її видів залежно від етапу навчання, від тих цілей і завдань, що стоять перед студентами на кожному відповідному етапі навчання. Тому головним завданням навчання говоріння для студентів нефілологічних спеціальностей є розвиток деяких навичок оформлення мовлення на новому мовному матеріалі, використовуючи такі види мовлення, як монолог-міркування, діалог-бесіда з професійних питань, дискусія тощо.

Письмо. Уміння конспектування, тезування, анотування і реферування текстів, написання стислої доповіді. Навчання студентів української мови пов'язано з розвитком професійного мовлення, що передбачає роботу не тільки над усним мовленням, оскільки мовленнєва практика вміщує в себе різні види мовленнєвої діяльності: усне мовлення, що складається з говоріння та сприйняття на слух інформації; читання з розумінням прочитаного; письма.

Специфіка навчально-мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ, необхідність підготовки студентів до вміння користуватися літературою за фахом українською мовою висувають завдання розвитку вмінь конспектувати, тезувати, анотувати, реферувати тексти. Студенти поступово набувають навички писемного мовлення, щоб навчитися записувати лекції зі спеціальності, складати конспекти статей, готуватися до доповідей, писати курсові й дипломні роботи тощо.

Як відомо, процес конспектування перші два-три роки у студентів займає в середньому 5 академічних годин на день. Розуміючи мовлення лектора, але не володіючи навичками конспектування, студенти не

можуть нормально вести конспект. Таким чином, навчити студентів конспектуванню – одне з основних завдань викладання української мови в ВНЗ.

Беручи до уваги дослідження психологів, зокрема, О.Леонтьєва [237], що всі види мовленнєвої діяльності, наразі й писемне мовлення, тісно взаємопов'язані і що ізольоване тренування будь-якого з них є штучним, з перших занять не можна допускати розриву між різними видами мовленнєвої діяльності. Починати навчання конспектування слід на прикладі текстуальних конспектів, оскільки цей тип дозволяє використовувати мовні засоби, що зустрічаються в тексті або мовлення лектора, і звертати головну увагу на зміст.

Під *конспектуванням* розуміється процес мисленнєвого перероблення і писемної фіксації тексту, що читається й аудіюється; процес, результатом якого є запис, що дозволяє її автору (студенту, який конспектує) негайно або через деякий строк із необхідною повнотою відтворити отриману інформацію [333, с.3]. Як специфіку навчання конспектування виділяємо такі моменти: 1) уміння зафіксувати в конспекті раніше невідому інформацію; 2) уміння виділити основну думку, тобто головну інформацію; 3) уміння виділити лексику і словосполучення, що вживає лектор; 4) уміння вести запис із достатньою швидкістю; 5) уміння робити скорочення тощо.

Процес навчання конспектування умовно можна розподілити на *три* етапи.

Мета *першого* етапу – швидке і правильне написання слів, словосполучень, фраз. Основна форма роботи – різні види диктантів. Починати навчання слід зі словникових диктантів обсягом 10-12 словосполучень. Ці диктанти звичайно проводять перед роботою над текстом, який пропонується для аудіювання, і побудовані вони на лексиці цього тексту. Більш складні – фразові диктанти. Мета – навчити з однократного прослуховування утримувати всю фразу (розвиток оперативної пам'яті) і вміти дослівно її записати. Постійно збільшується кількість слів у реченні (з 7-8 до 10-12), скорочується паузи. Ускладнюються самі диктанти. Студенти мають записати фразу, перефразуючи її і використовуючи скорочення.

На *другому* етапі ведеться робота на рівні абзацу. Мета – швидко і коротко записати інформацію. Вид роботи – вільні диктанти. Студенти слухають абзац і в паузу записують основну думку, використовуючи всі види графічного і логічного скорочення.

На *третьому* етапі робота ведеться на рівні цілого тексту. Мета цього етапу – синхронний запис професійного мовлення, що сприймається на слух. Тут студентам запропоновується: 1) скласти план (простий, складний /розгорнутий/); 2) записати тільки теоретичні положення; 3) записати незнайому інформацію, а знайому позначити називними реченнями, окремими словами тощо; 4) скласти докладний конспект; 5) скласти стислий конспект.

Заключний етап – запис лекції. Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами: використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій) [118, с.251].

Зупинимося на таких видах писемних робіт, як *план, конспект, виписки, тези*. Ці види писемних робіт використовувалися для розвитку у студентів навичок: а) біглого читання; б) використання незнайомих мовних засобів, які зустрічаються в тексті або вмовленні лектора; в) скорочення слів і вживання умовних позначень; г) скорочення речень; г) виділення і стислого запису головної, але раніше відомої студентам інформації, а потім невідомої інформації.

План – це засіб розвитку логічного мислення, що вчить як узагальнити, так і розчленувати, виявити послідовність розвитку думки, вчить розкриття причинно-наслідкових зв'язків. План допомагає розвинути навички скорочення речень. Студентів слід навчати складання простого і складного планів професійно-орієнтованих текстів.

Для цього методика пропонує наступну систему вправ.

1. Трансформація питальних речень у розповідні, простих двоскладних в односкладні. 2. Письмова відповідь на питання, задані до кожного абзацу або тексту в цілому. 3. Постановка питання і відповідь на нього. 4. Формулювання основної думки кожного абзацу у вигляді називного речення. 5. Озаглавлення кожного абзацу. Таким чином, навчити студентів виділяти і швидко, стисло записувати головну інформацію, скорочувати слова, речення – значить навчити вести конспект.

Конспект – систематичний, логічно пов'язаний запис змісту матеріалу, який читається, що об'єднує план, виписки, тези або хоча б два з цих типів запису. Конспект – це стислий запис основного змісту прочитаного або почутого.

На відміну від виписок і тез конспект розкриває зміст у тій послідовності викладення, в якій воно пропонується в джерелі, що читається. Для складання конспекту відбирається найважливіша й істотна інформація. Головні положення виділяються, важливі слова, словосполучення підкреслюються. Кожна нова думка починається з нового рядка. У конспекті вказується прізвище автора, назва джерела, місто, час його видання, сторінки.

У методиці **конспекти** розрізняються [449, с.50]: а) *за повнотою змісту*: докладний або стислий; вибірковий або зведений; б) *за формою*: текстуальний або вільний.

Починати навчання необхідно з докладного текстуального, а закінчувати стислим вільним. У *стислому* конспекті міститься найголовніша і найновіша інформація. Усі формулювання в ньому є стислі і точні. Цікаво використовувати один і той самий текст для повного і стислого конспекту. *Вибірковий* конспект – це такий вид

конспекту, у якому записується тільки те, що безпосередньо стосується до теми статті, або те, що є головним чи цікавить студента. *Зведений* – це конспект із декількох статей, що розглядають одну проблему. Конспект *текстуальний* дозволяє використовувати мовні засоби, що зустрічаються в тексті, і звертати головну увагу на зміст. І, нарешті, *вільний* конспект – це стисла передача змісту своїми словами. Такому виду конспекту можна навчати тільки тоді, коли студент має великий запас слів, володіє навичками перифраза, навичками графічного і логічного скорочення.

Під час занять у першу чергу роз'яснювалося функціональне призначення мовних структур, необхідних для передачі змістовної сторони тексту, наприклад таких як: у *статті* (монографії, книзі, підручнику...), *висувається* (висунута) *гіпотеза*, *говориться* (сказано) *про можливість застосування*, *дається* (подане) *рішення*, *викладається* (викладена) *теорія* тощо. Уводилися мовні структури, що висловлюють ставлення автора до матеріалу, який міститься в статті, монографії тощо, а також структури за смисловими категоріями, наприклад:

- * конструкції зі значенням способу висловлення авторської думки і її аргументації (*автор аналізує, виділяє, коментує, пояснює, доводить, аргументує, відзначає що-небудь*);

- * конструкції, що виражають згоду чи незгоду (*автор висловлює впевненість у чомусь, спростовує, відкидає, заперечує щось, поділяє якусь точку зору, погоджується з якоюсь думкою*);

- * конструкції, що виражають способи порівняння (*автор зіставляє, порівнює, класифікує, розрізняє що-небудь*);

- * конструкції, які виражають висновок (*автор робить висновок, підводить до думки, висновку; приходить до висновку*) тощо.

Ефективність конспектування друкованого тексту зі спеціальності багато в чому залежить від сформованості навичок швидкого виділення інформаційних одиниць тексту, швидкісного відбору, оцінки й вилучення потрібної для певної теми інформації, від уміння формулювати програму подальших дій у тексті.

Виписки – найбільш розповсюджений вид роботи над навчальною, науковою літературою, фіксують для подальшого використання потрібні, важливі місця з підручника, книги, журнальної статті, брошури, тексту тощо. Звичайно виписують окремі положення, факти, цифровий, інший фактичний та ілюстративний матеріал. Виписки легко поєднати за однією темою, після того як прочитано декілька джерел.

Тези – це основні положення статті або лекції, сформульовані стисло. Це записи при читанні, що дозволяють узагальнити матеріал, викласти його сутність у стислих формулюваннях, які розкривають увесь твір (статтю, доповідь, параграф). На відміну від конспекту вони дають можливість розкрити зміст прочитаного матеріалу незалежно від послідовності його викладення в тексті.

Тези можуть бути *простими* і *стислими* (містити тільки основні положення), а також *складними* і *повними* (містити, окрім основних,

другорядні положення). Вони мають впливати одна з одної. Деякі положення об'єднані не в порядку слідування в тексті, а в їх логічному зв'язку. Частина тез може записуватися у вигляді цитат. Навчання складання тез треба починати з аналізу логічних елементів абзаців тексту. Основою для складання тез є логіко-структурна схема тексту.

Таким чином, як відзначає О.Леонтьєв [237], розвиток навичок фіксації іншомовного мовлення від плану – у питальній і тезовій формі – як перший етап конспективного запису лекцій іноземною мовою до навчання писемного мовлення як такої форми мовлення, з якою, з точки зору психології, усі властиві характеристики «доведені до логічного завершення», – такий основний шлях навчання конспектування.

Необхідно окремо зупинитися на вимогах, що ставляться до текстів для конспектування [333; 449]: 1) текст має відповідати навчальним планам і містити матеріал, відомий студентам зі спеціальних предметів за їх фахом; 2) на перших двох етапах лексика буде знайома студентам. На третьому етапі 10-20-30 % професійної лексики буде незнайомою; 4) обсяг текстів від 9-15 речень до лекції. 5) текст відрізняється логічною послідовністю, композиційною чіткістю.

Тезування, конспектування і т.п. види робіт пов'язані зі здобуттям інформації для подальшої її використання в навчально-мовленнєвій діяльності: повідомленні, виступі, доповіді тощо.

Стисла доповідь – одна з форм мовленнєвої діяльності, що являє собою вищу, більш складну форму мовлення [193, с.205-211] і її треба розглядати як вищу форму монологічного висловлювання. Студенти старших курсів уже мають достатні знання з питань своєї спеціальності і виникає необхідність використання спеціальної термінології українською мовою. Тому розвиток мовленнєвих навичок зі спеціальної тематики і проблематики є основною метою навчання української мови. Майбутній фахівець має вміти виступати з доповідями про власні дослідження українською мовою, а також брати участь у дискусіях, висловлювати свою точку зору з певного питання.

Підготовка стислої доповіді сприяє діяльності студента в самостійній науковій роботі. Доповідач підготовлює зміст своєї доповіді і висловлює свої думки в основному у формі стислих тез. Методична цінність стислих доповідей полягає в тому, що незалежно від змісту навчитися висловлювати свої думки українською мовою, формулюючи їх у момент висловлювання (формули, графіки, імена вчених, згадані в статті, записувалися перед заняттям). Стислі доповіді характерні своїми інформативними й активізувальними властивостями. Доповідь звичайно обмежена за часом (10-15 хвилин). Після доповіді студенти відповідають на запропоновані доповідачем питання за матеріалами повідомлення. Оскільки на заняттях із провідних дисциплін студенти вже ознайомилися з проблемами, що обговорюються, то вони можуть доповнити доповідача. Для розвитку навичок складання доповідей необхідно декілька часу витратити на предкомунікативні вправи. І засвоївши їх,

можна переходити до мисленнєво-мовленнєвих вправ (з викладенням або без викладення змісту, інтерв'ю, описання виробничих процесів і їх коментування, мовленнєві вправи з опорою на проблемні тексти професійного характеру). Ці вправи ефективні в тому випадку, якщо студенти звикли обговорювати (дискутувати) ці проблеми під час занять із профільюючих дисциплін.

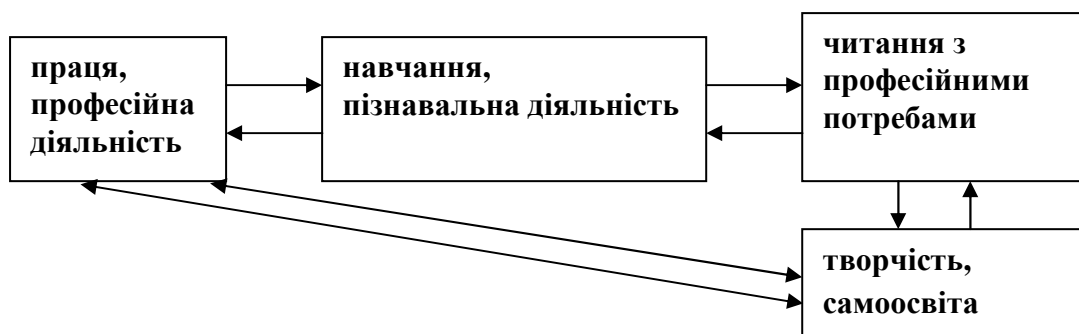
Читання. Ставлячи проблему про місце і роль читання як мовленнєвої діяльності в загальній системі діяльності фахівця на виробництві, слід перш за все сказати, що воно включається як рівноправна складова в ієрархію комунікативної діяльності у трьох формах: соціально-орієнтована, групова предметно-орієнтована й особистісно-орієнтована (О.Леонтьєв) форми спілкування.

Мовленнєва діяльність читання як важлива складова в структурі діяльності більш високого порядку опосередкує будь-яку діяльність людини, є «способом формування і формулювання думки посередництвом мови [75, с.21]». Кінцевою метою навчання читання у ВНЗ є доведення умінь у цій галузі до професійно достатнього рівня. Під професійно достатнім рівнем комунікативної компетентності у читанні нами розуміється такий рівень володіння вміннями роботи з текстом, що дозволяє студенту отримувати інформацію, пов'язану з його майбутньою професійною діяльністю. Цей рівень характеризується наступними *критеріями*: володіння різноманітними видами читання, використання читання як реального джерела інформації, швидкість читання, сформованість технічних навичок, що забезпечують адекватне вирішення смислових завдань тощо [478].

Найважливішою особливістю читання текстів за спеціальністю є те, що воно, входячи до динамічної ієрархічної структури діяльності фахівця або студента, ніколи не виступає як провідне, а є супутнім, що підкоряється навчанню, пізнанню, творчості, самоосвіті [415, с.9].

Читання українською мовою наукової літератури за спеціальністю значно підвищує у студентів інтерес до вивчення української мови, тому що воно є однією з мотиваційних передумов процесу навчання цього предмета у ВНЗ. Воно здійснює опосередкований вплив на успішність учіння, праці і передбачає трьохланковий зв'язок (схема 4.4.):

Схема 4.4.



Зауважимо, що викладання української мови має бути поставлене так, щоб нерозривний зв'язок її з усім навчальним процесом, що формує фахівця, був ясний, доцільність вивчення мови – очевидна, користь – доведена, роль – усвідомлена [115, с.351].

Професійна спрямованість у викладанні української мови у ВНЗ означає урахування ставлення студентів до української мови, оскільки читання текстів за спеціальністю не тільки викликає пізнавальний інтерес і розширює фаховий кругозір, але й дає можливість побачити практичну користь від вивчення української мови.

Таким джерелом розвитку мовлення студентів слугують тексти, на основі яких виконуються різні вправи тренувального характеру. Робота над текстами передбачає у першу чергу вдосконалення навичок різних видів читання. Залежно від цільової установки розрізняють *переглядове, пошукове, ознайомлювальне, вивчальне і реферативне* читання. Зріле уміння читати передбачає як оволодіння усіма видами читання, так і легкість переходу від одного виду до іншого залежно від змінення мети отримання інформації з певного тексту.

Переглядове читання має установку на пошук необхідної інформації. Воно допомагає з'ясувати об'єкт змісту тексту. Його метою є отримання найбільш загального уявлення про тему і коло питань, що розглядаються в тексті. Цей вид читання характеризується більш високою швидкістю, ніж інші види читання. Це бігле, вибіркове читання, читання тексту за блоками для більш докладного ознайомлення з його “фокусуючими” деталями і частинами.

Воно може завершитися оформленням результатів прочитаного у вигляді повідомлення або реферату. У переглядовому читанні іноді достатньо ознайомитися зі змістом першого абзацу і ключового речення і переглянути текст. Кількість смислових шматків при цьому набагато менше, ніж при вивчальному й ознайомлювальному видах читання; читач оперує головними фактами та значними розділами.

Цей вид читання потребує від студентів доволі високої кваліфікації як читача й оволодіння значним обсягом мовного матеріалу. У навчанні переглядового читання підбирається низка тематично пов'язаних текстових матеріалів і створюється ситуації перегляду. Швидкість переглядового читання має бути не нижче, ніж 550 слів на хвилину [415; 478], а навчальні завдання спрямовані на формування навичок і умінь орієнтуватися в логіко-смисловій структурі тексту, вилучення й використання матеріалу тексту джерела відповідно до конкретного комунікативного завдання.

Пошукове читання орієнтоване на читання газет і літератури зі спеціальності. Його мета – швидко знаходження в тексті або в масиві текстів цілком визначених даних (фактів, характеристик, цифрових показників, вказівок тощо). Воно спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. У пошуковому читанні вилучення смислової інформації не потребує дискурсивних процесів і відбувається автоматизовано.

Таке читання передбачає наявність уміння орієнтуватися в логіко-смісловій структурі тексту, вибрати з нього необхідну інформацію з певної проблеми, об'єднати інформацію кількох текстів. У навчальних умовах пошукове читання виступає скоріше як вправа, оскільки пошук тієї чи іншої інформації, як правило, здійснюється за вказівкою викладача [478]. Тому воно є супутнім компонентом у розвитку інших видів читання.

Оволодіння технологією читання здійснюється в результаті виконання *передтекстових, текстових і післятекстових* завдань.

Передтекстові завдання спрямовувалися на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення змістових і мовних труднощів його розуміння й одночасно на формування навичок і умінь читання, вироблення «стратегії розуміння». У них ураховуються лексико-граматичні, структурно-сміслові, лінгвостилістичні і лінгвофахові особливості тексту для читання.

У *текстових* завданнях студентам пропонувалися комунікативні установки, що містять вказівки на вид читання (*вивчальне, ознайомлювальне, переглядове, пошукове*), швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання. Попереджувальні питання відповідають низці вимог:

- будуються на базі активно засвоєної лексики і граматичних структур, що не використовуються в тексті в такому вигляді;
- відповідь на попереджувальні питання відбиває основний зміст відповідної частини тексту і не зводиться до якогось одного речення в тексті;
- разом взяті питання складають адаптовану інтерпретацію тексту.

Окрім цього, студенти виконували вправи за текстом, що забезпечують формування відповідних конкретному виду читання навичок і умінь.

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю за ступенем сформованості умінь читання і можливого використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності.

Щодо послідовності видів читання, то в практиці навчання використовуються два варіанта: а) *ознайомлювальне – вивчальне – переглядове – пошукове*; б) *вивчальне – ознайомлювальне – переглядове – пошукове* [478]. Останній варіант нам видається більш ефективним, оскільки більшою мірою підготовлює інші види читання.

Ознайомлювальне читання має установку на загальне ознайомлення зі змістом тексту без подальшого відтворення. Це пізнавальний вид читання, за якого предметом уваги читача стає увесь мовленнєвий твір (підручник, стаття тощо) без установки на отримання певної інформації.

В ознайомлювальному читанні основне комунікативне завдання полягає в тому, щоб у результаті швидкого прочитання всього тексту

вилучити основну інформацію, що в ньому міститься, тобто з'ясувати, про що саме говориться в ньому з певних питань.

Оскільки студенти читають найрізноманітніші твори, журнальні статті, власне наукову і науково-навчальну літературу, то перероблення інформації тексту здійснюється послідовно і мимовільно, її результатом є побудування комплексних образів прочитаного. При цьому доволі увага до мовних складових тексту, елементи аналізу виключаються.

Для досягнення цілей ознайомлювального читання, за даними С.Фоломкіної [478], буває достатньо розуміння 75% предикацій тексту, якщо до останніх 25% не входить ключові положення тексту, що є істотними для розуміння його змісту. Темп читання таких текстів є достатньо швидкий (для текстів українською мовою темп має бути не нижче, ніж 180-200 слів на хвилину).

Уміння студента усвідомити загальний зміст, простежити за міркуваннями автора з основних питань або вилучити нову інформацію, що міститься в тексті, використовується під час підготовки до виступів або доповідей, у дискусіях, на конференціях. Для практики в цьому виді читання використовуються порівняно довгі тексти, що містять не менш 25-30 % надлишкової, другорядної інформації.

Вивчальне читання має установку на можливо більш повне і максимально точне розуміння і вилучення інформації з тексту і критичне її осмислення. Цільова установка *вивчального* читання пов'язана зі смисловим і мовним аналізом прочитаного. Об'єктом «вивчення» в цьому виді читання є інформація, що міститься в тексті, а не мовний матеріал.

Вивчальне читання відрізняється більшою кількістю регресій, ніж інші види читання, – повторним перечитуванням частин тексту, свідомим виділенням найбільш важливих тез із метою найкращого запам'ятовування змісту для наступного переказу, обговорення, використання в роботі. Хоча вивчальне читання і розгортається в неспішному темпі, слід указати на його нижню межу, що, за даними С.Фоломкіної, складає 50-60 слів на хвилину [478].

Для цього виду читання підбиралися тексти, що мають пізнавальну цінність, інформативну значимість і складають найбільшу трудність для навчання професійного мовлення як у змістовному, так і в мовному відношенні. Об'єктом вивчального читання під час самостійної роботи студентів були значні за обсягом тексти науково-навчальної і професійно-орієнтованої літератури.

Вивчальне читання використовується для позааудиторної роботи студентів за фахом, у підготовці до виступів, доповідей тощо. Завдання, що студент вирішує в процесі цього читання, умовно можна поділити на три основні групи, які відповідають характеру перероблення інформації (ступеня повноти, точності і глибини): 1) сприйняття мовних засобів і їх точне розуміння в тексті; 2) вилучення повної фактичної інформації, що міститься в тексті; 3) осмислення вилученої інформації.

Вирішення цих завдань здійснюється на *передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах* роботи з навчальним текстом. Наведемо приклади.

Передтекстовий етап

Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)

Вправи на розширення лексичного запасу

Завдання 1. Прочитайте текст, знайдіть 2-3 іменники (прикметники, дієслова), що мають приблизно однакове значення, і випишіть їх.

Завдання 2. Знайдіть у тексті однокореневі слова, порівняйте їх і виділіть у них спільну основу. Розподіліть їх за частинами мови.

Завдання 3. Знайдіть слова з одним суфіксом. Установіть, від якої основи вони утворені. Зверніть увагу на значення, що надає цей суфікс.

Завдання 4. Виберіть із тексту слова спільного кореня (інтернаціоналізми), підберіть до них синоніми.

Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)

Завдання 1. Прочитайте текст (абзац), знайдіть у ньому слова, що позначають *різні характеристики* /генераторів постійного струму (для електриків та світлотехніків), побічні дії препаратів (для фармацевтів та медиків), цивільно- або кримінально-процесуальних документів (для юристів)/.

Завдання 2. Прочитайте абзац (речення). Скажіть, за яким словом можна визначити, що мова йде про *макроекономічні показники* (машини постійного струму, особливості сушіння в фармацевтичних тощо).

Завдання 3. Прочитайте перший і останній абзаци й укажіть, яка інформація передається за допомогою слова *пристрій*, що вживається в трьох різних значеннях.

Вправи на розширення лексичного запасу

Завдання 1. Виберіть із тексту слова спільного кореня (інтернаціоналізми) і визначте їх значення. Знайдіть у тексті слова, утворення яких ви можете пояснити.

Завдання 2. Знайдіть у тексті і випишіть іменники, утворені від дієслів *рухати, перетворювати, гальмувати, переміщувати*.

Завдання 3. Прочитайте речення (абзац) і випишіть усі дієслова з прийменниками зі значенням *руху в певному напрямку (часу дії, місця дії)*.

Вправи на розпізнавання і диференціацію граматичних явищ

Завдання 1. Розмітьте синтагми в реченнях.

Завдання 2. Складіть речення з синтагм, розташованих у довільній формі.

Вправи на сприйняття і розуміння речення як цілісної смислової структури

Завдання 1. Відзначте речення, що відносяться до однієї теми (до схеми..., до малюнка...).

Завдання 2. Знайдіть у тексті речення, що висловлюють одну і ту саму думку різними словами.

Завдання 3. Знайдіть у тексті речення, яке за змістом не сполучується з ключовим реченням.

Вправи на виділення в реченнях ключових слів, суб'єкта і предиката, теми і реми

Завдання 1. У поданих реченнях підкресліть ту його частину, в якій повідомляється про щось (суб'єкт), і ту, в якій повідомляється нове про суб'єкт (предикат).

Завдання 2. Прочитайте речення. Висловіть ту ж саму думку іншими словами. У кожному реченні (абзаці) підкресліть ключове слово (речення).

Текстовий етап

Вправи на розподіл текстового матеріалу на смислові частини

Завдання 1. Прочитайте текст, розподіліть його на смислові частини, доберіть назви до кожної з них. Виділіть основні теми розповіді.

Завдання 2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому речення, що виражають основні положення тексту, і речення, які деталізують основні положення.

Завдання 3. Прочитайте текст, відзначте (випишіть місця), що розкривають різні аспекти проблеми. Назвіть питання, що в ньому висвітлюються.

Вправи на виділення смислових опор у тексті

Завдання 1. Прочитайте (повторно) абзаци тексту, знайдіть в них ключові речення. Прочитайте вголос іншомовні слова-терміни і скажіть, яка думка висловлена за їх допомогою.

Завдання 2. Перегляньте денотатну карту тексту. Прочитайте текст і знайдіть в ньому підтверджувальну інформацію.

Завдання 3. Прочитайте текст і завершіть заповнення його денотатної карти (схеми).

/Зміст тексту можна подати як схему відношень тих об'єктів (предметів), про які в ньому згадується. Ці об'єкти йменуються денотатами, їх ієрархія формує смисл тексту. Денотатна схема тексту відрізняється від звичайного плану тим, що в ній відбито не тільки послідовність викладення змісту тексту, але й характер взаємозв'язку різних частин змісту.

Для складання денотатної схеми необхідно: а) записати основну тему абзацу; б) назвати факти, що стосуються цієї теми; в) подати графічно факти основної теми певного абзацу у вигляді денотатної карти, використовуючи лексико-графічний ланцюг в абзаці; г) продовжити складання теми, визначаючи додаткові графи на основі лексико-тематичного ланцюжка наступних абзаців/.

Вправи на еквівалентну заміну, викладення основних думок тексту більш економними способами

Завдання 1. Прочитайте текст і ознайомтеся з наведеними нижче питаннями. Відзначте номери питань, на які ви знайшли відповіді в тексті. Об'єднайте два, три і більше речень в одне, використовуючи необхідні для

цієї мети сполучники. Змініть поданий зворот на більш стислий синонімічний зворот.

Завдання 2 Прочитайте текст. Виберіть із кількості наведених речень ті, у яких сформульована тема тексту. Передайте його основні положення у вигляді переказу.

Післятекстовий етап

Вправи на перевірку розуміння фактичного змісту тексту

Завдання 1. Використовуючи матеріал тексту, дайте відповіді на питання.

Завдання 2. Прочитайте план тексту і скажіть, чи достатньо повно він передає зміст тексту. Перекажіть текст, використовуючи план і виписані словосполучення.

Завдання 3. Змініть поданий заголовок тексту на такий, що більш точно, на вашу думку, передає основний зміст тексту.

Завдання 4. Підготуйте реферат тексту, використовуючи відповіді на наведені нижче питання. (Питання відрізняються від передтекстових деталізацією й ускладненням лексики і синтаксису).

Завдання 5. Підготуйте резюме (анотацію) тексту.

Вправи для навчання інтерпретації тексту

Завдання 1. Перегляньте текст, виділіть речення або абзаци, що характеризують основне призначення і мету використання (*електричних машин, лікувальних препаратів, юридичних документів* тощо).

Завдання 2. Скажіть, наскільки послідовно й логічно викладений матеріал (щодо *роботи різних електричних машин, бактерицидної дії хімічних речовин, макро- і мікроекономічних показників* тощо).

Завдання 3. Перегляньте текст, виділіть речення (абзаци), у яких подана потрібна інформація (*про взаємне перетворення електричної та механічної енергії, проблеми сучасної практичної косметології, механізм хімічної реакції* тощо).

Реферативне читання має за мету вилучення інформації основного змісту тексту з подальшим відтворенням у письмовому вигляді (анотація, реферат). Записи передбачають той чи інший ступінь згорнутості тексту. Темп читання, як правило, середній.

Отже, важливою формою навчання і пріоритетною метою навчання професійного мовлення є формування читацької компетентності студентів-нефілологів, усвідомлення себе як грамотного читача, здатного до використання читання як засобу самоосвіти в майбутній професії. Таким чином, використання на заняттях з української мови описаних вище видів і форм роботи з текстом впливає на розвиток інтересу до читання текстів за фахом, оволодіння усвідомленим читанням, формування і розвиток мовної особистості фахівця, удосконалення умінь і навичок професійного мислення і мовлення студентів-нефілологів.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до формування й розвитку професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей.

Зроблено філософський аналіз *мови й мовлення* як засобів формування свідомості студентів, досліджено соціологічні, культурологічні аспекти професійного мовлення. Багатоплановий розгляд особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів допомагає зрозуміти, об'єктивувати вагому роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх соціальної, а також *професійно-мовленнєвої природи і структури*. Пізнання мови – це пізнання ментальності народу, його єства, його душі, його витоків та історичних шляхів – усього того, чим один народ цікавий для інших народів. Ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи іншої професії, виду чи роду діяльності, тобто як *професійну ментальність*. У дослідженні визначено лінгвістичні основи формування професійного мовлення як лінгводидактичної проблеми, зокрема виявлено значення *тексту і дискурсу в навчанні професійного мовлення українською мовою*. Розглянуто особливості професійного дискурсу і мовної особистості, а також *професійні дискурсні здібності особистості*, що формуються у процесі навчання у вищій школі, з'ясовано елементи *професійної мовної картини світу фахівця*.

У процесі дослідження розглянуто *вікову характеристика студента як суб'єкта педагогічної взаємодії*, проаналізовано здібності як запоруку досконалої професійної діяльності та *роль пам'яті й уваги* у навчальному процесі студентів-нефілологів ВНЗ. З'ясовано *роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу* та ознаки *нових якостей* провідної діяльності студента, майбутнього фахівця, що формуються в сучасних умовах. Визначено специфіку *мотивації* як основи навчально-пізнавальної діяльності студента й доведено, що *креативність* як необхідна якість особистості професіонала взаємопов'язана з урахуванням специфіки мисленнєвих процесів студентів в організації навчання професійного мовлення у вищій школі, що сприяє саморозвитку мовної особистості фахівця. З'ясовано *психолінгвістичні основи розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць* у сучасній лінгводидактичній практиці. Значну роль має *монолог і діалог як специфічні форми професійного мовлення* студентів нефілологічного профілю вищої школи. *Українське монологічне мовлення* в нашому дослідженні трактується нами ширше, ніж мова фаху, воно *розглядається як вид діяльності людей окремої галузі знань*, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури

якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Таким чином, специфіка дослідження полягає в науковому й практичному обґрунтуванні цілісної системи *формування навичок розгорнутого професійного монологічного й діалогічного мовлення у процесі навчання української мови як засобу професійного мовлення студентів-нефілологів*, що включає теоретичні засади (цілі, зміст, принципи, методи й прийоми, системи завдань, типологію навчальних занять, комплекс загальнонаукових, науково-навчальних текстів за фахом тощо) та методику навчання. Уперше побудовано структурно-процесуальну модель професійно-мовленнєвої підготовки студентів у ВНЗ нефілологічного профілю; розроблено й обґрунтовано педагогічну категорію *«професійне мовлення»*, визначено її сутність, структуру та функції; виявлено та описано чинники, закономірності й умови розвитку професійного мовлення засобами української мови, і на цих засадах розроблено концепцію розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів. У рамках цієї концепції взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів нефілологічних спеціальностей з української мови з метою формування професійного мовлення реалізується (здійснюється) на основі *когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного, професійно-орієнтованого підходів* до формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі. Компонентами професійно зумовленої структури особистості є: *професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, досконале професійне мовлення, що передбачає знання мови професії, професійно значущі психофізіологічні властивості і, нарешті, професійний менталітет*. Навчально-пізнавальна діяльність студентів нефілологічних спеціальностей розгортається у сфері обраної ним спеціальності і сфері української мови, її наукового і офіційно-ділового стилів, включаючи мовну і предметну (професійну) компетенції, що формуються в українськомовному контексті. Це зумовлює *створення двох великих груп стратегій: стратегій, пов'язаних з успішним ходом навчального процесу з оволодіння майбутньою спеціальністю, і стратегій, що забезпечують засвоєння і користування українською мовою з професійною метою*.

Провідна мета розроблення методичної системи формування і розвитку професійного українськомовного мовлення студентів, майбутніх фахівців передбачає створення нової педагогічної парадигми, що передбачає зокрема:

- професійну спрямованість навчання української мови у вищій школі;

- роз'яснення цілей набуття знань з української мови, порад щодо організації навчальної діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, відшукування літератури та знаходження потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки

знань, умінь і навичок із профілюючих дисциплін засобами української мови;

- використання інтерактивних методів навчання (евристичні та проблемні бесіди, дискусії, ділові й рольові ігри, тренінги, проекти тощо);

- ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи за фахом з урахуванням часу, важкості й готовності до їх опанування студентами;

- упровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття, поруч з якісними знаннями, уміннями і навичками з профілюючих дисциплін, професійно важливих компетентісно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників вищої школи нефілологічного профілю.

На основі теоретичного дослідження розроблено й запропоновано *модель професійної мовленнєвої діяльності фахівця, випускника нефілологічного ВНЗ. З позицій когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів за допомогою модульної методики навчання можна визначити стратегічну мету навчального предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що буде полягати у формуванні мовної особистості студента, який здатний здійснювати різні види мовленнєвої діяльності за фахом (аудіювання, говоріння, читання, письмо), мовні й мовленнєві операції і дії на рівні фонетики, орфографії, лексики, граматики, стилістики, риторики; готовий до професійного спілкування на основі засвоєння фахових знань. На підставі аналізу стратегічної мети визначено, що предмет «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищій школі виконує комунікативну, когнітивну/ освітню, розвивальну, професійну, гуманістичну, особистісно-діялісну, інтегративну, соціокультурну функції. У дослідженні зазначено також закономірності й принципи модульного навчання, що виконують функцію побудови педагогічної системи і відбивають дидактичні закономірності педагогічного процесу у сучасних умовах за вимогами Болонського процесу. Приділяється значне місце специфіці виникнення явищ інтерференції у мовленні та з'ясовуються причини інтерферентних впливів контактуючої російської мови на українське мовлення студентів вищих закладів освіти. У процесі навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення студенти оволодівають знаннями, уміннями і навичками. Цей процес відбувається за допомогою відповідних методів, прийомів і засобів навчання. Нами запропоновано апарат вправ в аспекті професійної мовної особистості студента-нефілолога, який, навчаючись української мови, одночасно формує і вдосконалює своє професійне мовлення. Отже, найважливіша функція вищої освіти полягає в формуванні фахівця з високим рівнем знань і розвитком особистісного світу молодшої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, у вихованні людини досконалої професійної і мовної культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52–54.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Теоретические проблемы психологии личности: Сб. ст. – М., 1974. – С. 34–82.
4. Авдеева И.Б. Архитектоника инженерного текста как описание подъязыка специальности и как объект обучения ему: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Авдеева Ирина Борисовна. – М., 1977. – 325 с.
5. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 236 с.
6. Акимов М.К. Индивидуальность учеников и индивидуальный подход / М.К. Акимов, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 78 с.
7. Акмеология организационная, управленческая, личностная: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во Поволж. филиала Рос. учеб. центра, 1996. – 81 с.
8. Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов: межвуз. сб. / ред. В.Т. Лисовский и др. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 205 с.
9. Александров Б.Н. Вопросы моделирования деятельности и личности специалиста / Б.Н. Александров, Л.В. Полетаев // Среднее специальное образование. – 1982. – № 1. – С. 28–31.
10. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.
11. Амонашвили Ш.А. Принципы гуманного педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили // Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – С. 186–193.
12. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б.Г. Ананьев. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
13. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б.Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
14. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
15. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 5–10.
16. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти: навч. посіб. / В.П. Андрущенко, Д.І. Дзвінчук. – К.; Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 456 с.
17. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.

18. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо / Б.Д. Антоненко-Давидович. – К.: Либідь, 1991. – 256 с.
19. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 278 с.
20. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г.І. Артемчук, В.В. Попович, Г.Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
21. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента: материалы лекций / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
22. Архейм Р. Визуальное мышление / Р. Архейм; пер. с англ. И. Фриденберга // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971. – С. 9–31.
23. Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е.В. Архипова // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С.3–10.
24. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 122 с.
25. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 122–144.
26. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
27. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н.Д. Бабич. – Чернівці: Рута, 2000. – 175 с.
28. Баллер Э.А. О культуре и культурности / Э.А. Баллер. – М.: Знание, 1966. – 96 с.
29. Балли Шарль. Французская стилистика / Шарль Балли. — М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
30. Бандурка О.М. Основи педагогічної техніки / О.М. Бандурка, В.О. Тюрина, О.І. Федоренко. – Х.: ТИТУЛ, 2006. – 176 с.
31. Барановська Л.В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Л.В.Барановська. – Біла церква: Білоцерків. держ. аграр. ун-т, 2002. – 256 с.
32. Бархударов Л.Б. Язык и перевод / Л.Б. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 237 с.
33. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
34. Батышев С.Я. Производственная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Машиностроение, 1976. – 687 с.
35. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации / С.Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 340 с.
36. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

37. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видав. центр «Академія», 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
38. Бацевич Ф.С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2008. – 240 с. – (Альма-матер).
39. Берман И.М. Эффект возвратного прочтения и экспериментальное исследование фразовой стереотипии / И.М. Берман. – Вопросы психологии, 1969. – № 2. – С.18.
40. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / В.П. Беспалько. – Рига: Высшая школа, 1972. – 151 с.
41. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
42. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови / О.М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
43. Біляєв О.М. Методика вивчення української мови / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк. – К.: Радянська школа, 1987. – 245 с.
44. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
45. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
46. Бим И.Л. Моделирование устной речи в методических целях / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1963. – № 3. – С. 39–50.
47. Богданова Н. Естетичне в духовному житті сучасного студента / Н. Богданова // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 90–98.
48. Богин Г.И. Относительная полнота владения вторым языком / Г.И.Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т., 1978. – 54 с.
49. Богин Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
50. Богин Г.И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин: Калинин. гос.ун-т, 1986. – 84 с.
51. Богословская О. Тренинг как обучающая технология / О. Богословская, В. Павлова // Вестник высшей школы «Alma mater». – 2007. – № 5. – С. 8–11.
52. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти / А.М. Богуш // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. статей. – Рівне, 2003. – Вип. 4, Ч. 1. – С.6–9.
53. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика упражнения игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социал.-психол. центр, 1996. – 379 с. – (Б-ка практ. психологии).
54. Болонський процес у фактах і документах / упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук. – Тернопіль: Екон. думка, 2003. – 60 с.
55. Большая советская энциклопедия: в 30-ти т. Т.10. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1972. – 592 с.
56. Бондар С. Особливості процесу переробки іншомовної інформації залежно від когнітивної організації особистості / С. Бондар // Гуманітарна

освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С.150–154.

57. Бондаренко Г.П. Психолого-педагогічні особливості засвоєння української наукової термінології російськомовними студентами-економістами Сходу України / Г.П. Бондаренко // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць Харк. нац. ун-ту. – Х., 2007. – Вип. 11. – С.71–76.

58. Бондаренко Н. Державна мова у контексті мовної освіти / Н. Бондаренко // Дивослово. – 1996. – № 4. – С. 30–33.

59. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.

60. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема / А.А. Брудный // Вопросы психологии. – 1975. – № 10. – С.109–117.

61. Брушлинский А.В. О соотношении биологического и социального в развитии личности / А.В. Брушлинский // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 83–121.

62. Бубнова Г.И. Текстовые категории устного спонтанного диалога / Г.И. Бубнова // Вопросы системной организации речи. – М., 1987. – С. 47–68.

63. Будагов Р.А. Как мы говорим и пишем / Р.А. Будагов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 79 с.

64. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Ч.2. / Л.А. Булаховский. – М.: Учпедгиз, 1953. – 23 с.

65. Бутенко Л.Г. Терміни у мові професійного спілкування / Л.Г. Бутенко // Дивослово. – 2005. – № 9. – С. 32–36.

66. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.

67. Валюсинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З.В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 299–313.

68. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Осъ-89, 2000. – 224 с. – (Практ. психология).

69. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі / М.С. Вашуленко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 15–20.

70. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К.: Укр. Видав. Спілка, 1997. – 441 с.

71. Вдовцова С.А. Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівців у системі профільно-технічної освіти / С.А. Вдовцова // Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях. – 2003. – № 5. – С.131–134.

72. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред.: В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.

73. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
74. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: НИИ ВШ, 1986. – 258 с.
75. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. [и др.] – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
76. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
77. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 1982. – С.6–361, 395–415; Т. 4: Детская педагогика. – 1984. – 432 с.
78. Выготский Л.С. Психология развития человека/ Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл: ЭКСМО, 2005. — 1136 с.
79. Вихованець І.Р. Роль мови у формуванні соціально активного індивіда / І.Р. Вихованець // Мова і культура. – К., 1986. – С. 30–50.
80. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневський. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 268 с.
81. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Дончук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
82. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та ін.; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга: Богдан, 2004. – 384 с.
83. Виноградов В.В. Вступительное слово на Всесоюзном терминологическом совещании (Москва, 25-29 мая 1959 г.) / В.В. Виноградов // Вопросы терминологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 6–7.
84. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
85. Винокур Г.О. Об изучении функциональных стилей русского языка советской эпохи / Г.О. Винокур // Развитие функциональных стилей русского языка. – М.: Наука, 1968. – С. 5–16.
86. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
87. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников / И.А. Винтин // Социс. – 2004. – № 2. – С. 86–93.
88. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
89. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку / Ж.Л. Витлин. – М.: Педагогика, 1978. – 168 с.

90. Витт Н.В. Контроль неподготовленной речи при обучении иностранному языку / Н. В. Витт // Обучение иностранным языкам в высшей школе: метод. сб. – М., 1971. – С. 47–57.
91. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
92. Войналович О. Російсько-український словник наукової і технічної мови: (термінологія процесових понять) / О. Войналович, В. Моргунок. – К.: Вирий: Стакер, 1997. – 258 с.
93. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. — 421 с.
94. Габрусевич С.А. От деловой игры – к профессиональному интересу/ С.А. Габрусевич, Г.А. Зорина. – Минск: Университетское, 1989. – 125 с.
95. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер; [пер. с нем. Б.Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
96. Гайдеггер М. Дорогою до мови / М. Гайдеггер. – Львів: Літопис, 2007. – 232 с.
97. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Інтел, 1995. – 166 с.
98. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста / И.Р. Гальперин // Известия АН СССР. – 1977. – Т. 36, № 6. – С.522–533. – (Серия. Литературы и языка.)
99. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с. – (Б-ка филолога).
100. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
101. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
102. Гарбер Е.И. Методика профессиографии / Е.И. Гарбер, В.В. Козачева. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. – 196 с.
103. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Нов. лит. обозрение, 1996. – 352 с.
104. Гез Н.И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 2. – С. 5.
105. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 28–35.
106. Гільченко Р. Загальні аспекти нормалізації авіаційних термінів / Р. Гільченко // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 75–84.
107. Гиндин С.И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации / С.И. Гиндин // Машинный перевод и прикладная лингвистика: сб. науч. ст. – М., 1971. – Вып. 14. – С. 114–135.

108. Глазко В. Цивілізаційні кризи і революції: генно-культурна парадигма / В. Глазко // Вісник НАН України. – 2006. – № 9. – С. 24–43.
109. Глебова М.Л. Електричні машини / М.Л. Глебова, В.Б. Фінкельштейн; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків: ХНАМГ, 2006. – 115 с.
110. Глейтман Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг; пер. в англ.; под. ред. В.Ю. Большакова. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
111. Гойхман О.Я. Научно-практические проблемы обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей / О.Я. Гойхман. – М.: Вся полиграфия, 2000. – 232 с.
112. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: социально-психологический анализ / Е.И. Головаха. – К.: Наук. думка, 1979. – 138 с.
113. Гончаренко С.У. Гуманізація загальної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – К.: Еволюта, 1994. – 123 с.
114. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
115. Горкун М.Г. Взаимосвязь курса иностранного языка с подготовкой студентов вуза по основной специальности / М.Г. Горкун // Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1970. – Вып. IV. – С. 351.
116. Горностаева М.В. Искусство как социологическое явление (некоторые современные концепции в западной социологии искусства) / М.В. Горностаева // Социс. – 2004. – № 4 (240). – С. 84–90.
117. Городаненко В.Г. Языковая ситуация в Украине / В.Г. Городаненко // Социология. – 1996. – № 9. – С. 107–113.
118. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
119. Гришкова Р.О. Технологія особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови / Р.О. Гришкова // Освітні технології у школі та вузі: матеріали наук.-практ. конф. – Миколаїв, 1999. – 224 с.
120. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; [пер. с нем. яз. Г. В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
121. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт; [пер. с нем. яз. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с. – (Языковеды мира).
122. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология / А.Я. Гуревич // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 56–71.
123. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
124. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

125. Дзюбенко О.Г. Вопросы формирования дискуссионной речи (Постановка проблемы. Поиск путей разрешения) / О.Г. Дзюбенко. – Тернополь: НИИ “Проблемы человека”. – 1992. – 536 с.
126. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
127. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / под ред. чл.-кор. АПН, доктора психол. наук В.Д. Шадрикова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – 218 с.
128. Добронравов Н.П. Воспитание интереса к педагогической профессии и склонности заниматься ею / Н.П. Добронравов // Ученые записки кафедры педагогики и психологии Иркут. гос. пед. ин-та иностр. яз. – 1967. – Вып.1. – С. 109–121.
129. Добрынин Н.Ф. Возрастная психология. Курс лекцій / Н.Ф. Добрынин, А.М. Бардин, Н.В. Лаврова. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
130. Довженко І.В. Інтеграційний підхід до формування професійного мовлення студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування / І.В. Довженко // Наук. вісник Ізмаїл. держ. гуман. ун-ту. — Ізмаїл, 2007. — С.54-57.
131. Долженко О. Диптих безмолвия: Аскет. Учение о человеке в богословии и философском освещении / О. Долженко, С. Хоружий. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – 136 с.
132. Долженко О. Университет в условиях межкультурного зазора / О. Долженко // Alma mater. – 2007. – № 5. – С. 12–19.
133. Дубічинський В.В. Вступ до мовознавства: конспект лекцій / В.В. Дубічинський; Харк. політех. ін.-т. – Х.: НТУ “ХПИ”, 2002. – 36 с.
134. Дуда Н. Соціокультурні аспекти мовної політики в Україні / Н. Дуда // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 201–206.
135. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 381 с.
136. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 3–12.
137. Евдокимова Н.В. Соотношение знаний и практических умений в содержании учебного предмета практического характера: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.В. Евдокимова. – М., 1979. – 16 с.
138. Єрмоленко С.Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бирик, О.Г. Тодор; за ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
139. Есипов Б.П. Дидактика / Б.П. Есипов, М.А. Данилов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.

140. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех / Н.И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. – М., 1960. – Вып. 113. – С. 141–148.
141. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 340 с.
142. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
143. Жуков С.М. Творчий потенціал особистості вчителя / С.М. Жуков // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., – 2003. – Вип. 10. – С. 4–9.
144. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении: практ. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров: Эниом; М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
145. Журавлева Е.В. Отбор грамматического материала на основе речевых моделей / Е.В. Журавлева // Иностранные языки в школе. – 1962. – № 5. – С. 17–23.
146. Заболоцька О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів словесників у професійній підготовці: монографія / О.О. Заболоцька. – Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.
147. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
148. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 77 с.
149. Загірняк М. Формування основних принципів сучасної вищої технічної освіти / М. Загірняк // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 74–82.
150. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
151. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
152. Заремба Г.Ф. О некоторых факторах формирования речевой деятельности / Г.Ф. Заремба // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 44–52.
153. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М.: Рус. яз., 1981. – 112 с.
154. Звегинцев В.А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта / В.А. Звегинцев // Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С. 356–363.
155. Звегинцев В.А. О предмете и методах социолингвистики / В.А. Звегинцев // Известия АН СССР. – 1976. – № 4. – С. 308–320. – (Серия. Литературы и языка.)
156. Звегинцев В.А. Смысл и значение / В.А. Звегинцев // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики. – М., 1973. – С. 91–98.

157. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
158. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 98 с.
159. Зеленько А.С. Загальне мовознавство: Методи, аспекти, прийоми й процедури дослідження мови / А.С. Зеленько. – Луганськ: Альма-матер, 2002. – 86 с.
160. Зеньковський Ю. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти / Ю. Зеньковський, Г. Мірських // Вища освіта України 2007. – № 3. – С. 14–20.
161. Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С. 60–68.
162. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функція в восприятии и порождении текста / И.А. Зимняя // Сб. науч. трудов МПНИИЯ им. М.Тореза. – М., 1985. – Вып. 243. – С. 3–9.
163. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
164. Зимняя И.А. Педагогическая мотивация / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
165. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
166. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 26–32.
167. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
168. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.
169. Златів Л.М. Комплексний підхід до роботи з науково-навчальним текстом у курсі практикуму з української мови / Л.М. Златів // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 49–52.
170. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма / Г. Зоммер // Вопросы лингвистики и лингводидактики: материалы конф. МАПРЯЛ, Краков, 23-24 апр. 1996 г. – Краков, 1996. – С. 223–228.
171. Зубенко Л.Г. Культура ділового спілкування: навч. посіб. / Л.Г. Зубенко, В.Д. Немцов. – К.: ЕксОб, 2000. – 200 с.
172. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов / О. Зубченко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / відп. ред. О.Д. Гнідан. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 134–141.
173. Зязюн І.А. Культура і культурна політика / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 23–31.

174. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 321–358.
175. Ильин М.С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам / М.С. Ильин // Иностранные языки в высшей школе: сб.ст. – 1966. – Вып. 3. – С. 54–68.
176. Ильина Т.Д. Педагогика / Т.Д. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 378 с.
177. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 199 с.
178. Инженерное образование: состояние, проблемы и перспективы // Высшая школа XXI века. – 2007. – № 8. – С. 19–21.
179. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 4-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
180. Каган М.С. Человек как проблема современной философии / М.С. Каган // Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: материалы 5 Междунар. лет. культ.-антрополог. школы молод. ученых «Культура – образование – человек». – Курск, 2003. – Т. 1. – С. 8–18.
181. Кайдалова Л.Г. Модульна технологія навчання: навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів вищ. навч. закладів / Л.Г. Кайдалова, З.М. Мнушко. – Х.: Вид-во НФАУ: Золоті сторінки. – 2002. – 86 с.
182. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т.3. / И. Кант ; пер. с нем. Т.И. Ойзерман. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
183. Караман С.О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.02 / Караман Станіслав Олександрович. – К., 2000. – 425 с.
184. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
185. Карпець Л. Комунікативна методика як основа підвищення якості процесу при навчанні аудіюванню англійської мови за професійним спрямуванням / Л. Карпець, В. Огієнко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 258–264.
186. Катаєв С.Л. Сучасне українське суспільство: навч. посіб. / С.Л. Катаєв. – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 200 с.
187. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 224 с.
188. Кийко Т. Засвоєння іноземної мови студентами з урахуванням вікових та психологічних особливостей / Т. Кийко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 277–281.
189. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения: учеб. пособие / Т.Р. Кияк. – К.: УМКВО, 1989. – 103 с.
190. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів: Літопис, 2002. – 224 с.

191. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
192. Клинбергер Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинбергер ; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
193. Клинджане М.А. О системе речевых упражнений в развитии профессиональной монологической устной речи на естественных факультетах на начальном этапе / М.А. Клинджане // Иностранные языки в высшей школе: сб. науч. трудов. – Рига, 1975. – С. 205–211.
194. Кобиляцкий И.И. Основы педагогіки вищої школи / И.И. Кобиляцкий. – К.: Вища школа, 1998. – 288 с.
195. Ковалев А.Г. Психические особенности человека: в 2 т. Т.1: Характер / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. – 264 с.
196. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
197. Коваль А.П. Культура ділового мовлення / А.П. Коваль. – К.: Вища школа, 1997. – 296 с.
198. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учеб. пособие / М.Н. Кожина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1972. – 395 с.
199. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Высшая школа, 1990. – 247 с.
200. Коломієць О. Гуманістичний аспект вивчення проблем культури / О. Коломієць // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / відп. ред. О.Д. Гнідан. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 130–131.
201. Колшанский Г.В. Логика и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Высшая школа, 1965. – 240 с.
202. Колшанский Г.В. О смысловой структуре текста / Г.В. Колшанский // Лингвистика: материалы науч. конф. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. – С. 140–142.
203. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации / Г.В. Колшанский // Проблемы общего и германского языкознания: сб. ст. – М., 1978. – С. 26–37.
204. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы / Т.А. Кольцова. – М.: Изд-во МГПУ, 1987. – 138 с.
205. Кондратов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.02 “Русский язык” / П.Е. Кондратов. – Краснодар, 2004. – 19 с.
206. Кондратьева Л.Л. Формы творчества личности в труде / Л.Л. Кондратьева, К.К. Платонов // Тезисы докладов на XVIII Международном психологическом конгрессе. – Вып. III. – М., 1966. – С. 421–422.
207. Конышева А.В. Творческие проекты на уроке иностранного языка / А.В. Конышева // Урок иностранного языка на рубеже столетий: матеріали IV

научно-практ. регион. конф. учителей сред. школ. – Новополюцк, 2001. – С. 34–43.

208. Коновалова Т.Р. Устная профессиональная речь / Т.Р. Коновалова, О.М. Першина // Вопросы стилистики: сб.ст. – Саратов, 1989. – Вып. 23. – С. 60–70.

209. Кононов І.Ф. Етнос. Цінності. Комунікація / І.Ф. Кононов. – Луганськ: Альма-матер, 2000. – 494 с.

210. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляєв, Л.В. Скуратівський, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.

211. Корженко В.В. Філософія виховання: зміна орієнтацій / В.В. Корженко // Укр. академія держ. управління при Президенті України. – К.: Вид-во УАДУ, 1998. – 303 с.

212. Коротєєва-Камінська В.О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах: (історичний аспект): навч. посіб. / В.О. Коротєєва-Камінська. – К.: Професіонал, 2006. – 304 с.

213. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1988. – 157 с.

214. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика викладання української мови” / Н.М. Костиця. – К., 2002. – 16 с.

215. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

216. Косырев В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов / В.П. Косырев. – М.: МГАУ, 1998. – 144 с.

217. Кочан І.М. Культура рідної мови / І.М. Кочан, А.С. Токарська. – Львів: Світ, 1996. – 232 с.

218. Краснова И.Е. О некоторых проблемах профессиональной речи в социологическом освещении / И.Е. Краснова, А.Н. Марченко // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М., 1981. – С. 324–343.

219. Краткий психологический словарь / сост.: А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1985. – 261 с.

220. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.

221. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры / Н.Б. Крылова. – М.: Прометей, 1990. – 146 с.

222. Криськів М.Й. Підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх юристів як дидактична проблема / М.Й. Криськів // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – 2006. – № 8. – С. 102–106. – (Серія «Педагогіка»).

223. Кузнецов А.Н. Учет индивидуальных психолінгвістических особенностей учащихся при использовании интенсивных методик обучения иностранным языкам / А.Н. Кузнецов // Новые образовательные технологии

подготовки специалистов сельскохозяйственного производства: сб. науч. тр. – М., 2000. – С. 44–50.

224. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.А. Омелянєнко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.

225. Кулак И.А. Психофизиологические принципы обучения: функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации / И.А. Кулак. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 287 с.

226. Культура мови: довідник / за ред. В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 302 с.

227. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества общепедагогической подготовки учителей / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

228. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.

229. Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф.П. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

230. Курбацкая Т.Д. Психология труда. Психология журналистики. Психология рекламы. Ч. 1. Психология труда: учебник / Т.Д. Курбацкая. – Набережные Челны, 2009. – 417 с.

231. Курмишева Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Н. Курмишева // Вища освіта. – 2007. – № 1. – С. 26–32.

232. Кустов Ю.А. Единые и комплексные программы обучения как средство разработки содержания модели специалиста широкого профиля / Ю.А. Кустов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. – Л., 1976. – С. 132–138.

233. Куш Н.В. Текст как средство развития коммуникативных умений (в условиях краткосрочной стажировки вьетнамских учителей русского языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, профессиональное образование)” / Н.В. Куш. – Л., 1989. – 21 с.

234. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1970. – 126 с.

235. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина. – М.: Рус. яз., 1989. – 160 с.

236. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов / С.И. Лебединский. – Минск: Изд-во БГУ, 2005. – 391 с.

237. Леваи Л.К. Развитие навыков устной неподготовленной речи на III курсе языкового вуза (на материале французского языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, профессиональное образование)” / Л.К. Леваи. – М., 1965. – 23 с.

238. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
239. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
240. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 18–36.
241. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-т, 1970. – 286 с.
242. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – Тарту: Тарт. ун-т, 1974. – 219 с.
243. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев // Хрестоматия по психологии. – М., 1977. – С. 223–228.
244. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 448 с.
245. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
246. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.1. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 1983. – 392 с.
247. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 29–36.
248. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
249. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–27.
250. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
251. Лернер И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках: сб.ст. – М., 1985. – № 1. – С. 30–34.
252. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 1988. – 169 с.
253. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков: сб. / рук. авт. кол. Н.В. Бессмертная. – К.: Вища школа, 1981. – 176 с.
254. Логинов В.В. Система подготовки и повышения квалификации инженерно-технических работников на промышленных предприятиях / В.В. Логинов. – К., 1977. – 45 с.
255. Лозовой В.А. Человек: проблемы саморазвития: список рекомендованной литературы и словарь основных терминов / В.А. Лозовой, О.М. Ерахторина. – Х.: Константа, 2007. – 100 с.

256. Лозовой В.О. Культура особистості та етикет: посібник / В.О. Лозовой, О.В. Уманець, М.Б. Ценко. – Х.: Регіон-інформ, 2004. – 112 с.
257. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 3–23.
258. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – С. 427–438.
259. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 270 с.
260. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русск. культуры, 1993. – 464 с.
261. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии / Д.С. Лотте. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. — 158 с.
262. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.
263. Лузік Е. Проблеми організації науково-творчої діяльності студентів / Е. Лузік // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 112–121.
264. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
265. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник / В.С. Лутай. – К.: Центр "Магістр S" Творч. спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
266. Луценко Н.А. Взаимодействие парадигм в грамматике. Філософія морфемы / Н.А. Луценко // Философия языка: в границах и вне границ. — Х., 1993. – Т. 1. – С. 53–72.
267. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
268. Любашенко О.В. Засоби реалізації комунікативного потенціалу студентів у процесі вивчення мов у вищих навчальних закладах / О.В. Любашенко // Проблеми освіти: наук.-метод зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 30. – С. 195–202.
269. Любашенко О.В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / О.В. Любашенко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Рівне, 2007. – С. 146–150.
270. Любашенко О.В. Українська мова: Активні методи і форми навчання у вищій школі / О.В. Любашенко. – К.: ТОВ «УВПК ЕксОб», 2005. – 144 с.
271. Макаров М.Л. Метакоммуникативные единицы регламентного общения / М.Л. Макаров // Языковое общение и его единицы: сб.ст. – Калинин, 1986. – С. 66–71.
272. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

273. Маркова А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
274. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.
275. Марун М. Чи є тотожними поняття мова і мовлення? / М. Марун // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 11–13.
276. Матусевич В.А. Социальная среда и выбор профессии / В.А. Матусевич, В. Л. Оссовский. – К.: Наук. думка, 1982. – 140 с.
277. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.Н. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 134 с.
278. Мацько Л.І. Культура української мови: навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К.: Академія, 2007. – 360 с.
279. Мацько Л.І. Риторика: навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
280. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.
281. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
282. Мегентесов С.А. Язык как объект исследования в свете синхронно-диахронной парадигмы / С.А. Мегентесов // Философия языка: в границах и вне границ. – Х., 1993. – Т. 1. – С. 73–82.
283. Межуев В.М. Проблемы философии и культуры. Опыт философского анализа / В.М. Межуев. – М.: Мысль, 1984. – 357 с.
284. Мельник С. Інформація – впливовий фактор динаміки розвитку інтелекту особистості: (на прикладах підготовки фахівців у галузевих вищих навчальних закладах) / С. Мельник, І. Кравець // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 122–128.
285. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства / О.С. Мельничук // Мовознавство. – 1997. – № 2–3. – С. 3–19.
286. Методика викладання української мови / за ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
287. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
288. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі: метод. реком. для викладачів / [Л.Г. Кайдалова, О.О. Телєжкіна, С.М. Полуян та ін.] – Х.: Вид-во НФаУ. – 2004. – 60 с.
289. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н.А. Метс. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
290. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М.: Рус. яз., 1981. – 141 с.

291. Миллер Д.А. Магическое число, семь плюс или минус два: о некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Д.А. Миллер // Инженерная психология: сб. ст. – М., 1964. – С. 191–225.
292. Миняй-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Миняй-Белоручев. – М.: Воен. изд-ва М-ва обороны СССР, 1980. – 236 с.
293. Митина Л.И. Эмоциональная гибкость учителя / Л.И. Митина, Е.С. Асмекович. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
294. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы / О.Д. Митрофанова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 147 с.
295. Михайлова О.Г. Явища лексичної інтерференції при вивченні української наукової термінології / О.Г. Михайлова // Сучасні проблеми термінології та термінографії: міжнар. наук. конф.: тези доп. – К., 2000. – С. 91–92.
296. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монографія / Г.А. Михайловская. – К.: Изд. Центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. – 208 с.
297. Михайлюк В.О. Переклад у формуванні культури мовлення / В.О. Михайлюк // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 26–29.
298. Михайлюк В.О. Українська мова професійного спілкування / В.О. Михайлюк // Дивослово. – 2004. – № 1. – С. 46–48.
299. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И.Н. Михеева. – М.: Наука. – 1991. – 128 с.
300. Михелькевич В.Н. Справочник по педагогическим инновациям / В.Н. Михелькевич, Л.И. Полушкина, В.М. Мегедь. – Самара: Экспо-Волга, 1998. – 172 с.
301. Мицич П. Как проводить деловые беседы / П. Мицич. – 2-е изд., стереотип. – М.: Экономика, 1987. – 207 с.
302. Мова і культура / [І.Р. Вихованець, К.Г. Городянська, П.Ю. Грищенко та ін]. – К.: Наук. думка, 1986. – 182 с.
303. Моисеев Н. Цивилизация XXI в. – роль университетов / Н. Моисеев // Alma mater. – 2007. – № 5. – С. 36–42.
304. Молодое поколение Казахстана сегодня и завтра // Социс. – 2004. – № 3. – С. 107–112.
305. Момот В.М. Теорія і практика формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технічного профілю / В.М. Момот // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 3. – С. 9–13.
306. Мороховский А.Н. Некоторые основные понятия стилистики и лингвистики текста / А.Н. Мороховский // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С. 6–13.
307. Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие / О.И. Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – С. 9–17.
308. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев; [под. ред. В.Е. Семенова]. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
309. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза /

Е.В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: сб. науч. тр. – М., 2000. – Вып. 454. – С. 5–12.

310. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб / П.А. М'ясоїд. – 4-е вид., стереотип. – К.: Вища школа, 2005. – С. 299–317.

311. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літ., 2007. – 232 с.

312. Научная организация учебного процесса в высших технических учебных заведениях: сб. ст. / под. общ. ред. П.Д. Лебедева. – М.: Высшая школа, 1972. – 279 с.

313. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 341 с.

314. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике / А.В. Нехорошева // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

315. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 302 с.

316. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: підручник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.

317. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Современный литератор, 2006. – 976 с.

318. Ночевник М.Н. Человеческое общение / М.Н. Ночевник. — М.: Политиздат, 1988. – 127 с.

319. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский; пер. с пол. В.И. Могилева. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.

320. Общая психология / под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 432 с.

321. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І. Огієнко. – К.: Обереги, 1994. – 254 с.

322. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Репринтне видання 1918 р. / І. Огієнко. – К.: Абрис, 1991. – 273 с.

323. Ожеван М.А. Українська національна ідея та культурополітика наздоганяючої модернізації // Стратегічна панорама. – 2000. – № 2. – С. 162–182.

324. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз. – 1982. – 816 с.

325. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика / Г.В. Онкович. – К.: Логос, 1997. – 108 с.

326. Онопрієнко В.І. Інноваційним шляхом до суспільства знань / В.І. Онопрієнко // Вісник НАН України. – 2006. – № 3. – С. 65–74.

327. Онуфриенко Г.С. Моделированная презентация терминологической лексики с иноязычной аудиторией при обучении языка

спеціальності / Г.С. Онуфрієнко // Тезиси конференції МАПРЯЛ. – М., 1994. – С. 95–96.

328. Онуфрієнко Г.С. Терmini як важливіша специфічна одиниця навчаючої системи во втузе / Г.С. Онуфрієнко, В.П. Зотова // Методика преподавания русского языка в вузе. – 1996. – № 1. – С. 42–45.

329. Орлов Н.Н. Система планирования и организации учебного процесса / Н.Н. Орлов, Г.Л. Таукач, В.И. Лисовиченко. – К.: Вища школа, 1974. – 190 с.

330. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет; пер. и прим. С.Л. Воробьева // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в совр. об-ве [сост. Р.А.Гальцева; пер. и примеч. С.С.Аверинцева, В.В.Бибихина и др.]. – М.: Политиздат, 1991. – С. 260–263.

331. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті: [навч.-метод. посіб.] / В.П. Черних, Л.Г. Кайдалова, В.М. Толочко, Т.Ю. Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ. – 2005. – 248 с.

332. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов-нефилологов высш. учеб. заведений / [Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова, и др.]; под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. – М.: Изд. Центр. «Академия», 2003. – 272 с.

333. Павлова В. Обучение конспектированию: теория и практика / В. Павлова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1989. – 96 с.

334. Паламар Л.М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Л.М. Паламар. – К.: Либідь, 1997. – 235 с.

335. Паламар Л.М. Мова ділових паперів: практ. посіб. / Л.М. Паламар, Г.М. Кацавець. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2000. – 164 с.

336. Паламар Л.М. Практичний курс української мови: поглиблений етап вивчення / Л.М. Паламар. – К.: Либідь, 1995. – 158 с.

337. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах в період національного відродження / Л. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К., 1993. – С. 3–11.

338. Палихата Е.Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е.Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.

339. Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания / В.З. Панфилов. – М.: Мысль, 1977. – 287 с.

340. Панько Т.І. Індивідуальне і соціальне у виробленні українського інтелегентного мовлення / Т.І. Панько // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 3. – С. 3–9.

341. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

342. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

343. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

344. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

345. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривonos [та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.

346. Педагогічні технології: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. — Полтава: АСМІ, 2006. — 230 с.

347. Пентилюк М.І. Концептуальні засади навчання рідної мови / М.І.Пентилюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон, 2003. — Вип. 34. — С. 69–72.

348. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М.І. Пентилюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон, 1998. — Вип. 2. — С. 14–17.

349. Пентилюк М.І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М.І. Пентилюк, А.І. Нікітіна, О.М. Горошкіна // Дивослово. — 2004. — № 8. — С. 5–9.

350. Пентилюк М.І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для вищ. закладів освіти / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, А.Г. Галетова. — К.: Ленвіт, 2000. — 184 с.

351. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. — 1999. — № 3. — С. 8–10.

352. Петров В.М. Вузы и научно-технический прогресс / В.М. Петров. — М.: Высшая школа, 1973. — 246 с.

353. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

354. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.

355. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. — 7-е изд., перераб. — М.: Учпедгиз, 1956. — 511 с.

356. Пинт А.В. Некоторые проблемы образования и педагогики взрослых / А.В. Пинт, Н.И. Бокарев. — М.: Знание, 1969. — 41 с.

357. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.

358. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. — М.: Высшая школа, 1977. — 247 с.

359. Платонов К.К. Способности и характер / К.К. Платонов // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974. — С. 187–208.

360. Плеханов Г.В. Литература и эстетика: в 2 т. / Г.В. Плеханов. — М.: Худож. лит., 1958. — Т. 1: Теория искусства и история эстетической мысли. — 614 с.

361. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект: [навч. посіб.] / К.М. Плиско. — Х.: Основа, 1995. — 240 с.

362. Плиско К.М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / К.М. Плиско; Харк. держ. педагог. ун-т. – Х.: ХДПУ, 2001. – 115 с.
363. Повshedная Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монографія / Ф.В. Повshedная; Новг. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – 166 с.
364. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
365. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В.И. Подшивалкина. – Кишинеу: Наука, 1997. – 352 с.
366. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
367. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
368. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
369. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М.: Просвещение. – 1967. – 264 с.
370. Попов Ю. Организация самостоятельной работы студентов в бакалаврате / Ю. Попов, В. Орбинский, В. Полеснов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 87–89.
371. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности / А.А. Потебня. – М.: Учпедгиз, 1936. – 126 с.
372. Потоцька Т.Ф. Функціонально-стилістичний аспект вивчення української мови у вузі / Т.Ф. Потоцька // Нові підходи до філології у вищій школі. – К., 1994. – С. 66–67.
373. Почепцев Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцев. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999. – 352 с.
374. Практикум з методики навчання української мови / за ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
375. Проблема универсалий языка // Общее языкознание. Внутренняя структура языка: учеб. пособие / под. ред. Б.А. Серебренникова. – М., 1972. – Гл. 9. – С. 545–560.
376. Проблемы текстуальной лингвистики / под. ред. В.А. Бухбиндера. – К., Вища школа, 1983. – 175 с.
377. Проблемы философии культуры / [В.М. Межуев, Н.С. Злобин, В.Ж. Келле и др.]. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.
378. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
379. Прядина Л.А. Управление познавательной деятельностью иностранных учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей при обучении русскому языку / Л.А. Прядина // Вестник Киев. ун-та. – 1984. – № 8. – С. 88–92.

380. Психологія: підруч. / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.] ; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [5-е вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
381. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
382. Пумпянский А.Л. О логико-грамматическом членении предложения / А.Л. Пумпянский // Вопросы языкознания. – 1972. – № 2. – С. 67.
383. Пфютце М. О коммуникативно-функциональном методе анализа монологического текста-рассуждения в обучении иностранным языкам / М. Пфютце, Д. Блей // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С. 144–154.
384. Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы: лингвостилистическое исследование / Н.М. Разинкина. – М.: Наука, 1978. – 257 с.
385. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранному языку / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 12–21.
386. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
387. Реформатский А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформатский. – М.: Учпедгиз, 1952. – 80 с.
388. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Вопросы терминологии. – М., 1961. – С. 46–54.
389. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – СПб.: Образование, 1911. – 196 с.
390. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт ; пер. с нем. Е.С. Берловича, И.Я. Колубовского. – Пб.: Академия, 1922. – 167 с.
391. Рінберг В.П. Текст і навчання зв'язного мовлення / В.П. Рінберг, Т.П. Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 2. – С. 51–57.
392. Річицький В. Відкритість інформації як універсальна вимога / В. Річицький // Вісник НАН України. – 2003. – № 9. – С. 26–45.
393. Родионова Е.В. Психология формирования и развития личности / Е.В. Родионова. – М.: Наука, 1981. – С. 177–197.
394. Романова Л.Я. Формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. Я. Романова. – К., 2000. – 25 с.
395. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Больш. рос. энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
396. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 706 с.
397. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

398. Руда О. Суржик, або напівмовність / О. Руда // Українська мова. – 2000. – Число 41. – С. 8–10.
399. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 375 с. – (Мастера психологии).
400. Рукас Т. Про зміст курсу «Ділова українська мова» / Т. Рукас // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 54–56.
401. Русанівський В.М. Мова в нашому житті / В.М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1989. – 112 с.
402. Русова С. Значення соціальної психології для виховання / С. Русова // Педагогічна спадщина С. Русової і сучасна освіта: наук.-метод. посіб. / за ред. В.Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. – К., 1998. – С. 140–153.
403. Савченко О.П. До проблеми визначення сутності поняття “самостійна робота студентів” / О.П. Савченко // Вісник Черкас. ун-ту. – 2002. – Вип. 41. – С. 105–110. – (Серія «Педагогічні науки»).
404. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.; Генеза, 1999. – 363 с.
405. Сагач Г.М. Золотослів: навч. посібник для серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
406. Сафаров Ш. Этнокультурный компонент дискурсивной деятельности / Ш. Сафаров // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1990. – С. 105–110.
407. Сахарова Т.Е. Проблемы ситуации при обучении диалогической речи / Т.Е. Сахарова // Вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Тула, 1967. – С. 57–73.
408. Светлейша С.М. До питання про вивчення лексики російської мови учнями українських шкіл в діалектних умовах / С.М. Светлейша // Шляхи посилення практичної спрямованості у викладанні близькоспоріднених (української і російської) мов: тез. доп. наук.-метод. конф. – Одеса, 1990. – С. 46–47.
409. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
410. Семеног О.М. Виховання мовної особистості на засадах української етнопедагогіки / О.М. Семеног // Актуальні проблеми української етнопедагогіки / за ред. чл.-кор. АПН України, проф. Скульського Р.П. – Ів.-Франківськ, 2001. – С. 93–98.
411. Семеног О.М. Виховний потенціал лінгвокультурології у професійній парадигмі майбутнього вчителя української мови і літератури / О.М. Семеног // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.; Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – С. 355–361.
412. Семеног О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / О.М. Семеног. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»).
413. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1983. – 320 с.

414. Серль Джон. Рациональность и реализм: что поставлено на карту / Джон Серль // Путь. – 1994. – № 6. – С.192–217.
415. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированому чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во ПГУ им. М. Горького, 1989. – 230 с.
416. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 187 с.
417. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
418. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 51–54.
419. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
420. Синиця І.О. Психологія усного мовлення / І.О. Синиця. – К.: Радянська школа, 1974. – 206 с.
421. Сычев Ю.В. Что определяет развитие личности: философский анализ / Ю.В. Сычев // Новое в жизни, науке и технике. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
422. Сигов И.И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки / И.И. Сигов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля: Вып. 113. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 105 с.
423. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеях: навч.-метод. посібник / П.І. Сікорський. – Л.: Академ. Експрес, 1997. – 96 с.
424. Симонов П.В. Болезнь неведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1968. – 63 с.
425. Сичивица О.М. Проблемы совершенствования вузовской подготовки специалистов / О.М. Сичивица, Е.С. Смирнова, В.И. Туранский // Социология и высшая школа: сб.трудов. – Горький, 1975. – Вып. 4. – С. 21–33.
426. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення / В.Л. Скалкін. – К.: Радянська школа, 1978. – 198 с.
427. Скубашевська О. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51–55.
428. Скуратівський В. Знову про масову культуру / В. Скуратівський // Контракти. – 2003. – № 25. – С. 3–4.
429. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слепкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
430. Слобин Д. Психолінгвистика / Д. Слобин. – М.: Наука, 2001. – 301 с.

431. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]; за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
432. Смирнов В.С. Научно-техническая революция и философские проблемы формирования инженерного мышления / В.С. Смирнов, В.Т. Семibrатов, О.Т. Лебедев. – М.: Высшая школа, 1973. – 304 с.
433. Смирнова Е.Э. Пути формирования моделей специалиста с высшим техническим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
434. Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. – М.: Просвещение, 1982. – 88 с.
435. Соколов А.Н. Формы обмена противоположными мнениями: полеміка, дискуссія, спор / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1978. – 25 с.
436. Соловьёва Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций содержания образования / Е.Н. Соловьёва // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
437. Сорокин Ю.А. Теория и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
438. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. — К.: Основи, 1998. — 524 с.
439. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр [пер. с фр. А.М. Сухотина]. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
440. Социальная психология / [под ред. С.Московичи]. – 7-е изд. – Спб.: Питер, 2007. – 592 с.
441. Социально-психологическая служба в образовательно-воспитательных заведениях Украины / [Ю.Б. Максименко, И.П. Колесник, Л.В. Хомик и др.]. – К.: РУНЦ “ДИНИТ”, 2001. – 100 с.
442. Старков А.П. Обучение устной речи / А.П. Старков. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1964. – 175 с.
443. Степанов О.М. Основы психології і педагогії: посібн. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с. – (Альма-матер).
444. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. — М.: Наука, 1985. — 335 с.
445. Степанов Ю.С. Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы / Ю.С. Степанов, С.Г. Проскурин // Философия языка: в границах и вне границ: сб. ст. – Х., 1993. – Т. 1. – С. 13–36.
446. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебн. пособие. – 9-е изд. / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 672 с. – (Серия «Высшее образование»).
447. Стріха М. Мовна політика і мовне законодавство України / М. Стріха // Мовна політика. – К., 2000. – С. 24–25.

448. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
449. Суворова Е.Г. О письменной речи иностранных студентов технических вузов на основном этапе обучения / Е.Г. Суворова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб.ст. – 1983. – № 22. – С. 48–52.
450. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности / А.Е. Супрун. – Минск: Белорус. Фонд Сороса, 1996. – 288 с.
451. Сухих С.А. Аспект отношения в диалоге / С.А. Сухих // Высказывание и дискурс в прагматическом аспекте. – К., 1989. – С. 89–94.
452. Сухих С.А. Типология языкового общения / С.А. Сухих // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С.45–50.
453. В.А. Сухомлинский об умственном воспитании / [сост.: М.И. Мухин]. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
454. Сухопар В. Термінологічна компетенція як складова мовної культури фахівців / В. Сухопар // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць ф-ту лінгвістики Гуманіт. ін-ту Нац. авіац. ун-ту. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2005. – Вип. 11. – С. 18–25.
455. Талызина Н.Ф. Пути развития профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 173 с.
456. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.
457. Теоретическое обоснование и рекомендации по разработке модели специалиста // Научная организация учебного процесса в высшей школе. Ч. 3. – Кишинев, 1978. – 111 с.
458. Теппер Н.М. Изучение словарного состава английской научной литературы / Н.М. Теппер // Иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. – М., 1962. – Вып. 4. – С. 220–228.
459. Терещенко В. Мовна особистість як головний концепт авторського дискурсу / В. Терещенко // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць ф-ту лінгвістики Гуманіт. ін-ту Нац. авіац. ун-ту. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2007. – Вип. 14. – С.168–174.
460. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
461. Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні мови / О.Тищенко // Дивослово. – 2005. – № 6. – С. 30–32.
462. Ткаченко Л.П. Учебный аудиотекст: вопросы организации и презентации / Л.П. Ткаченко // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. – М., 1987. – С. 138–144.
463. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Керівник – професіонал нової формації / Л.ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. РОМАНОВСЬКИЙ // Вища освіта. – 2002. – № 1. – С. 34–39.

464. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г.А. Томилова. – Томск: Изд-во ТГУ, 1978. – 75 с.
465. Тоцька Н. Ділове українське мовлення: методичний аспект / Н. Тоцька // Дивослово. – 2006. – № 3 – С. 25–27.
466. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.
467. Труб В.М. Суржик як форма просторіччя в ситуації українсько-російської двомовності / В.М. Труб // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К., 1990. – С. 178–179.
468. Тугай Н. Роль суспільних наук у формуванні духовної культури інженерних кадрів / Н. Тугай // Вища освіта України. – 2007. – № 4 (27). – С. 46–50.
469. Усачева И.В. Формирование учебно-исследовательской деятельности: Обучение чтению научного текста / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 123 с.
470. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 1. – 1950. – 740 с. ; Т.8. – 452 с.
471. Федоренко В.К. Уніфіковані технології готельних послуг / В.К. Федоренко, Т.Т. Дорошенко, І.І. Мініч та ін. – К.: Вища школа, 2001. – 154 с.
472. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.
473. Федорова А.А. О двух референтных планах диалога / А.А. Федорова // Вопросы языкознания. – 1985. – № 5. – С. 97–101.
474. Федотова Л.Н. Синтаксис текста и понимание при чтении / Л.Н. Федотова // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе: сб.ст. – Л., 1977. – Вып. 2. – С. 31–39.
475. Федулова Л. Вища освіта в національній інноваційній системі / Л. Федулова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 9–17.
476. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 314–324.
477. Фіцула М.М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 512 с.
478. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
479. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: Коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М., 2007. – 480 с.
480. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием: сб. тип. методик / под ред. Смирнова Е.О. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1984. – 198 с.
481. Функції і структура методів навчання / за ред. Онищука О.В. – К.: Радянська школа, 1979. – 159 с.

482. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А.В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 96–107.
483. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціокультурного змісту навчальних модулів / А.В. Фурман // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 10–17.
484. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен; [пер. с нем. Б.М. Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – 407 с.
485. Хміль Ф.І. Ділове спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2004. – 280 с.
486. Хоккет Ч.Ф. Проблема языковых универсалий / Ч.Ф. Хоккет // Новое в лингвистике: сб.ст. – Вып. 5. – М., 1970. – С. 64–76.
487. Хоружий С.С. Диптих безмолвия: Аскет. Учение о человеке в богословии и философском освещении / С.С. Хоружий. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – 136 с.
488. Хоружий С.С. Исихазм и история / С.С. Хоружий // После перерыва: пути русской философии. — СПб., 1994. – С. 417–446.
489. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: тр. по социологии образования / [под ред. В.С. Собкина]. – М.: Центр социологии образования РАО, 1994. – Т. II. – Вып. III. – 174 с.
490. Чернов Л.Б. Творческое мышление в процессе инженерного труда / Л.Б. Чернов // Творческое мышление и научно-технический процесс (тез. докл.). – Курган, 1971. – С. 3–7.
491. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента / К. Чернявський // Молодь і державна мова: Київ. молодіж. наук.-практ. конф., 19-20 трав. 2000 р.: зб. матеріалів. – К., 2000. – С. 31–34.
492. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания / И.И. Чеснокова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 223–234.
493. Чикобава А.С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции / А.С. Чикобава // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 16–30.
494. Чубук Ю.Ф. В поисках новых путей подготовки инженеров / Ю.Ф. Чубук, Т.Л. Таукач // Вестник высшей школы. – 1969. – № 1. – С. 20.
495. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
496. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
497. Шалютин С.М. Язык и мышление / С.М. Шалютин. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
498. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 56 с.

499. Шахнарович А.М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи / А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
500. Шелехова Г.Т. Розвиток зв'язного мовлення / Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1997. – № 2. – С. 53–56.
501. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
502. Шляхова В. Переклад термінів як засіб формування лінгвістичної компетенції студентів / В. Шляхова // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць. / відп. ред. Л.О. Симоненко. — К.: КНЕУ. – Вип. VII. – С. 403–405.
503. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности / Е.В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 3–33.
504. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер; [пер. С.С.Аверинцева] // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Политиздат, 1991. – С. 23–54.
505. Шриваства Н. Метасовременная эпоха / Н. Шриваства. – М.: Юнитех, 2003. – 298 с.
506. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: [ст. и лекции] / П.Г. Щедровицкий. – М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.
509. Щерба Л.В. Современный литературный язык / Л.В. Щерба // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л. И. Скворцов. – М., 1984. – С. 191–203.
508. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 110–190.
509. Щолокова О.П. Концепція художньо-естетичного розвитку школярів в системі освітньої галузі „Культурознавство” / О.П. Щолокова, Л.М. Ващенко // Всесвітня література. – 1999. – № 8. – С. 62–63.
510. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування / В. Юкало // Дивослово. – 2005. – № 12. – С. 43–48.
511. Юпитов В.А. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе / В.А. Юпитов // Вопросы психологии: сб. науч. тр. – М., 1995. – № 4. – С. 50–56.
512. Юрій М.Т. Етногенез та менталітет українського народу / М.Т. Юрій. – 2-ге вид., доп. – К., 1997. – 237 с.
513. Юрьев В.И. О соотношении устной и письменной форм языка / В.И. Юрьев // Иностранный язык в школе. – 1966. – № 12. – С.18.
514. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
515. Языковые универсалии и лингвистическая типология: сб. ст. под ред. И.Ф. Вардуля. – М.: Наука, 1969. – 342 с.

516. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
517. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Я. Яноушек // Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – С. 168–178.
518. Януш Я. Роль української мови у вихованні студентів / Я. Януш // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 37–39.
519. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич; пер. с пол. О.В. Долженко. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.
520. Ярошевский М.Г. Дискуссия как форма научного общения / М.Г. Ярошевский // Роль дискуссии в развитии естествознания. – М., 1977. – С. 8–39.
521. Ярошенко А.О. Ціннісний дискурс освіти: монографія / Алла Олександрівна Ярошенко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
522. Bilingualism and Language Contact. – London, 1982. – 315 p.
523. Blanchard B. Values: The Polestar of Education / B. Blanchard // The Goals of Higher Education. – Cambridge, 1960. – P. 76–98.
524. Bloom, B.S. Evaluation to Improve Learning / B.S. Bloom, G.F. Madaus, J.T. Hastings. – New York, 1981. – 121 p.
525. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain / B.S. Bloom. – New York: McKay, 1956. – 207 p.
526. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 2: Affective Domain / B.S. Bloom. – New York, 1964. – P. 24–50.
527. Dixon R. What is Language / R. Dixon. – London, 1965. – ch.1.
528. Ellis R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986 (1985). – 327 p.
529. Fasold R. Sociolinguistics of Language / R. Fasold. – London, 1990. – 214 p.
530. Frank W. Taxonomie der Dialogentypen / W. Frank // Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres: Akten des 19. Linguistenkolloquiums Vechta. – 1984–1985. – Bd.2. – S. 213–222.
531. Fried-Booth Diana L. Project Work (in Resource Books for Teachers) / Diana L. Fried-Booth. – Oxford: Ed. by Alan Maley, 1988. – 53 p.
532. Fries C.C. Teaching and learning English as a foreign language / C.C. Fries. – Michigan, 1945.
533. Gardner R.W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R.W. Gardner, D.N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V.2. – Mon. 8. – 148 p.
534. Geißner H. Sprachwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation / H. Geißner. – Königsten, 1981. – 235 s.
535. La technologie de l'enseignement: (conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage). – Paris: OCDE, 1971. – 86 p.

536. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London, 1983. – 94 p.
537. Mackey, W.F. Bilingualism as a world problem / W. F. Mackey. – Montreal: Harrest House, 1967. – 62 p.
538. MCCaslin N. Creative Drama in the Classroom / N. MCCaslin. – New York, 1984. – 109 p.
539. Perspectives on bilingualism and bilingual education / Ed. by J.E.Alatis, J.J.Staczek. – Washington: Georgetown Univ. Press, 1985. – IX. – 452 p.
540. Schiffrin D. Approaches to Discourse / Schiffrin D. — Oxford. — Cambridge: MA, 1994. – 98 p.
541. The Minnesota Plan: The Design of a New Education System // American Education. – Washington, 1985. – Vol. 21, # 1. – P. 16–19.
542. The Teaching of English / Ed. by Randolph Quirk and A.H. Smith. – London: Oxford University Press, 1966. – 163 p.
543. To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology / Pod red. Ticton S.G. – R.R.Bowker Comp. Inc. New York and London: 1970. – T.1. – 1971. – T2. – p. 8.

Наукове видання

ДРОЗДОВА Ірина Петрівна

**НАУКОВІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ**

Монографія

За редакцією автора *І. П. Дроздова*

Відповідальний за випуск *О. С. Пономарьов*

Дизайн обкладинки *І. П. Шелехов*

Підп. до друку 28.04. 2010
Друк на ризографі
Зам. № 6028

Формат 60х84 1/16
Ум. друк. арк. 18,9
Наклад 500 пр.

Видавець і виготовлювач:

Харківська національна академія міського господарства,
вул. Революції, 12, Харків, 61002

Електронна адреса: rectorat@ksame.kharkov.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК №731
від 19.12.2001

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКА НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ МІСЬКОГО
ГОСПОДАРСТВА**

І. П. ДРОЗДОВА

**НАУКОВІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ**

Монографія

Харків ХНАМГ 2010

УДК 81'276.6(477):378.147
ББК 81(4 Укр)+74.58
Д75

Науковий консультант:

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету

Рецензенти:

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;

Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України;

Руденко Людмила Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту іноземної філології Херсонського державного університету.

Рекомендовано до друку Вченою радою Херсонського державного університету, протокол № 3 від 30 листопада 2009 р.

Дроздова І. П.

Д75 Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.

ISBN 978-966-695-171-0

У монографії досліджуються особливості змісту, форм, методів, засобів навчання професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей, обґрунтовуються принципи навчання української мови, висвітлюються сучасні підходи до мовної підготовки студентів.

Монографія розрахована на фахівців у галузі методики, викладачів ВНЗ, аспірантів, магістрантів, студентів і викладачів-словесників.

**УДК 81'276.6(477):378.147
ББК 81(4 Укр)+74.58**

ISBN 978-966-695-171-0

© Дроздова І. П., 2010
© Харків, ХНАМГ, 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. НАУКОВИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	9
1.1. Філософські основи розвитку професійного мовлення.....	9
1.2. Соціокультурологічні аспекти дослідження професійного мовлення.....	24
1.3. Професійне мовлення як лінгвістична проблема.....	42
1.3.1. Текст і дискурс в навчанні професійного мовлення українською мовою.....	47
1.3.2. Професійний дискурс і мовна особистість студента- нефілолога.....	58
1.3.3. Складові мовної картини світу майбутнього фахівця...	65
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ.....	73
2.1. Психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії.....	73
2.2. Специфіка пізнавальних процесів і мовленнєвої діяльності студентів.....	77
2.2.1. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності.....	77
2.2.2. Мовленнєві здібності і креативність як запорука досконалої професійної діяльності.....	87
2.2.3. Роль розумових процесів студентів у засвоєнні професійного мовлення.....	93
2.2.4. Саморозвиток мовної особистості.....	104
2.3. Психолінгвістичні умови розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць...	109
2.3.1. Особливості системи внутрішнього і зовнішнього мовлення.....	109
2.3.2. Психологічна специфіка процесу породження мовленнєвої діяльності.....	114
РОЗДІЛ III. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВІЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	126
3.1. Цілі та зміст мовної підготовки студентів-нефілологів.....	126
3.1.1. Лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення...	126
3.1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності студентів.....	136
3.2. Аспекти та закономірності формування мовленнєво- комунікативної компетенції.....	148
3.3. Принципи навчання для викладання української мови у вищій школі.....	158

3.3.1. Співвідношення цілей навчання української мови і методичних принципів залежно від внутрішніх чинників засвоєння.....	158
3.4. Методи, прийоми і засоби формування українського професійного мовлення студентів-нефілологів.....	166
3.5. Явища інтерференції у мовленні студентів та шляхи їх подолання.....	172
3.6. Роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу.....	178
3.7. Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення.....	183
РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ.....	189
4.1. Технологія навчання української мови як реалізація мети та завдань професійної підготовки фахівців.....	189
4.2. Методика аудиторних і позааудиторних занять як основа формування професійного мовлення.....	197
4.3. Застосування інтерактивних методів навчання у мовленнєвій діяльності студентів.....	220
4.3.1. Ділові ігри як засіб формування і розвитку професійного мовлення.....	220
4.3.2. Дискусія і диспут у розвитку фахових інтересів і мовлення.....	225
4.3.3. Тренінг в методиці навчання української мови.....	228
4.3.4. Метод проектів у навчанні студентів української мови.....	235
4.4. Система вправ з формування професійного мовлення на заняттях з української мови.....	239
4.5. Формування професійного мовлення на основі фахової термінології.....	257
4.6. Текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення.....	263
4.6.1. Критерії відбору текстів для навчання.....	263
4.6.2. Форми роботи з текстом за видами мовленнєвої діяльності.....	264
ВИСНОВКИ.....	286
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	289

ВСТУП

Потреби суспільства визначають якісно новий зміст і мету освіти, досконале володіння українською мовою як важливим компонентом професійної підготовки фахівців різного профілю. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовлення студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок та вдосконалення умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес із будь-якого фаху. Міцні знання з української мови сприяють ефективному засвоєнню фахових дисциплін, творчому зростанню особистості, формуванню національного менталітету людини.

В умовах соціально-економічних реформ одним із найважливіших завдань вищої освіти є розробка й реалізація особистісно зорієнтованої моделі розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ, що розрахована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного виявляти стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентноздатним на ринку праці.

Ідеї творчого розвитку потенціалу людини зафіксовано в державних документах: Конституції України, Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), Національній доктрині розвитку освіти (2002), нормативно-правових документах, що регламентують діяльність системи освіти: Законі України «Про освіту» (1996), проекті Закону України «Про виховання дітей та молоді», Основних напрямках реформування професійно-технічної освіти України (1996), законах прямої дії: «Про вищу освіту» (2002), Постанові Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 «Про затвердження і функціонування української мови на 2004–2010 роки» та від 8.09.2004 «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки», Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти», а також створенні Зони європейської вищої освіти та інших законодавчих актах.

Значна кількість молоді вступає до ВНЗ й надає перевагу вивченню нефілологічних дисциплін й відповідно до цього обирає професію технічного або природничого профілю – інженера, будівельника, економіста, лікаря, фармацевта, юриста тощо. Проблема формування майбутніх фахівців має особливе значення, оскільки від рівня їхньої підготовки і компетентності залежить успішність розвитку науково-природничого і технічного суспільного виробництва й готовності підростаючого покоління до розв'язання завдань, що ставить перед ними суспільство. Тому одним із найпріоритетніших завдань вищої школи є запровадження в повному обсязі викладання навчальних дисциплін у ВНЗ нефілологічного профілю державною мовою, здійснення

моніторингу проблем викладання української мови й обговорення плану щодо поліпшення її викладання.

Уважаємо, що робота у вищій школі над виявленням проблеми формування й розвитку професійного українськомовного мовлення студентів ВНЗ потребує подальшого вивчення й аналізу з тим, щоб запропонувати шляхи її вдосконалення й динаміки. Для того, щоб навчання було успішним та ефективним, студентам необхідно вже на першому курсі досконало оволодіти умінням адекватно сприймати науково-навчальні тексти, чітко розмежовувати в них головну й другорядну інформацію, відтворювати їх зміст у перекодованому вигляді плану, тез, конспекту, анотації, реферувати науково-навчальну літературу, критично її оцінювати тощо. Осмислення досвіду навчання української мови у вищій школі протягом останніх десятиліть, значення її як державної, проблеми, пов'язані з системним підходом до організації навчального процесу в умовах українсько-російської двомовності, спонукали нас до діалектичної оцінки напрацьованого у цій галузі в Україні, що дало змогу розробити теоретичну базу нашого дослідження.

Теоретичне і практичне вивчення проблеми дає змогу сформулювати *авторську концепцію дослідження* про безперервність, поетапне формування та розвиток українськомовного професійного мовлення у процесі реалізації *когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного, професійно-орієнтованого* тощо підходів до навчання української мови на визначених рівнях. Це потребує обґрунтування нових підходів до змісту, методів і форм організації практичної роботи з розвитку професійного мовлення студентів. Концепція наближення змісту і форм практичного навчання мови у вищій школі до майбутньої професійної діяльності враховує *основні положення філософії вищої освіти* й побудована на основі *системного* підходу.

Ефективність процесу розвитку навичок професійного мовлення студентів залежить від того, наскільки методологія та зміст практичного навчання мови враховують специфіку майбутньої професії студента. Складність і своєрідність цього процесу в тому, що професійна діяльність студентів-нефілологів характеризується багатогранністю, яка потребує різноманітних форм практичної підготовки. Основними вміннями та навичками студентів мають бути професійно-комунікативні українськомовні вміння репрезентації потенціалу дидактичного дискурсу, одиницею якого є навчальні тексти різних типів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є теорія мовленнєвої діяльності про механізми уяви, мовлення і пам'яті; структуру мовленнєвої і пізнавальної діяльності, особливостей засвоєння другої мови, мислення, мови і мовлення (Б.Беляєв, Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему, що виявляється у взаємозв'язках мовних явищ (Л.Булаховський, І.Білодід, В.Виноградов, О.Гвоздев, М.Жовтобрюх,

Л.Мацько, М.Пентилюк, М.Плющ, О.Шахматов). З метою науково-теоретичного аналізу різноманітних концепцій висвітлення проблеми опрацювання тексту в лінгводидактичній науковій літературі (шкільній та вищій школи) розглянуто праці вчених різних шкіл, напрямів, течій (Л.Доблаєв, Т.Дрідзе, І.Гальперин, О.Залевська, Г.Костюк, О.Лурія, А.Маркова, Н.Чепелева, Г.Чистякова, С.Якобсон, Р.Барт, Дж.Грін, Д.Слобін, Е.Торндайк, М.Хомський). З лінгвістики тексту проаналізовано роботи вчених-лінгводидактів (Л.Варзацька, Л.Величко, Н.Грипас, В.Капінос, І.Кочан, Т.Ладиженська, Л.Лосєва, В.Мельничайко, Г.Передрій, М.Пльонкін, Т.Романова тощо). Особливе місце відводиться працям вчених щодо загальних питань теорії навчання, компетентнісно-діяльнісного підходу до навчання мови, а також питань, пов'язаних з удосконаленням методики навчання рідної і другої мов, проблем сучасної організації і розвитку мовної освіти (В.Андрущенко, А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, О.Біляєв, А.Богуш, Л.Варзацька, М.Вашуленко, Є.Голобородько, О.Горошкіна, О.Заболоцька, Г.Коваль, Т.Ладиженська, О.Любашенко, Г.Михайловська, Л.Паламар, Н.Пашківська, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Семенов, Т.Симоненко, М.Скаткін, Л.Скуратівський, М.Стельмахович, Л.Струганець, Л.Федоренко, М.Успенський, І.Хом'як, О.Хорошкова, М.Шанський, Г.Шелехова, М.Шкільник). Це моя данина пошани тих, хто створював фундамент сучасних наукових теорій і концепцій.

Віддаючи належне беззаперечній науковій цінності всіх цих досліджень, слід зазначити, що в основному вони базуються на принципах загальноосвітньої діяльності, професійної підготовки, ґрунтовного визначення окремих аспектів навчання і не повністю враховують специфіку вивчення української мови в теоретичному й експериментальному обґрунтуванні системи формування навичок українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ України.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку комунікативної компетенції особистості як того, хто навчається, так і того, хто навчає, а також існуванню деяких методичних посібників та монографій, у яких відображаються основні положення теорії мовленнєвої діяльності, досить значна кількість питань, що уможлиблюють здійснення детального аналізу змісту і структури понять “професійне мовлення”, “професійно-орієнтоване мовлення”, не висвітлювалась на сторінках лінгвістичних та лінгводидактичних джерел.

Ураховуючи великий спектр проблем, що так чи інакше стосуються процесів володіння професійним мовленням і навчання української мови, автор намагалася розкрити ті з них, що найбільшою мірою характеризують ці процеси. У першу чергу це стосується проблем визначення *структури професійної мовної особистості, змісту, підходів, принципів та методів, прийомів та засобів щодо володіння студентів професійним мовленням за фахом, індивідуальних стратегій*

оволодіння й користування професійним мовленням; дослідження психологічних характеристик студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, вивчення динамічних процесів мислення, пам'яті, здібностей, мотивації, внутрішнього мовлення, мовленнєвого породження і сприйняття; визначення стратегій і тактик навчання; розроблення методики формування й розвитку професійного мовлення тощо.

Досліджуючи перераховані й багато інших питань, що безпосереднє стосуються лінгводидактики, методики, теорії і психології навчання, соціолінгвістики, філософії вищої освіти тощо ми не ставимо за мету їх повне й остаточне вирішення. Завдання полягає перш за все в тому, щоб визначити основні проблеми формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів і намітити шляхи їх подальшого розв'язання в сучасних умовах розвитку освітніх процесів у вищій школі відповідно до вимог суспільства та ринку праці.

Автор висловлює щирі подяку за ідейну й моральну підтримку докторам педагогічних наук, професорам М.Пентилюк, М.Вашуленку, О.Заболоцькій; рецензентам – докторам педагогічних наук, професорам О.Горошкіній та О.Семенов, доктору філологічних наук, професору Л.Руденко; доктору філософських наук, професору В.Лозовому, доктору філологічних наук, професору З.Валюх; кандидатам педагогічних наук, доцентам Л.Бей, Г.Бондаренко, О.Поповій, А.Рижковій, Г.Шелеховій, В.Шляховій за інтерес до роботи, конструктивні зауваження і судження на підтримку цього дослідження.

РОЗДІЛ І. НАУКОВИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Філософські основи розвитку професійного мовлення студентів

Проблеми *мови і мислення, мови й мовлення* мають тривалу історію, протягом якої їх досліджували філософи, мовознавці, логіки, психологи. Останнім часом їх інтенсивно розглядають також кібернетика, семіотика, інформатика, герменевтика й інші науки. У вирішенні цієї проблеми накопичилася значна кількість достовірних результатів, багато гіпотез і безліч невирішених питань. Метою нашого дослідження є розгляд аспектів співвідношення мови і мислення, мови і мовлення, що знаходяться на перетині між філософією і лінгводидактикою, мовознавством та психологією. Ці гносеологічні аспекти стосуються актуальної проблеми розвитку українськомовного професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи як основи формування творчого технічного і гуманітарного мислення, автономного духовного світогляду особистості в науковому пізнанні її соціального змісту. Це зумовлено потребами теорії і практичної підготовки майбутніх фахівців, сучасним етапом бурхливого розвитку нано-, піко- і фемтехнологій як прояву стрімкого науково-технічного прогресу ХХІ століття [16, с.147].

Донині надзвичайну вагу мають концепції мови, розроблені В.Гумбольдтом, Ф. де Соссюром, О.Потебнею, Л.Вітгенштейном, представниками французького структуралізму. Так, дослідники вербального спілкування традиційно відзначають внутрішній зв'язок рецептивної і продуктивної сторін цього спілкування. Початок цієї традиції йде від праць В.Гумбольдта. Учений уперше розгадав сутність діяльності як взаємозумовленої кореляції двох доповнюючих один одного процесів, з яких один розпадається на фази формування мовлення-думки і її звукового зашифрування, а інший – протилежний за своєю спрямованістю процес, що полягає в дешифруванні й подальшому возз'єднанні думки з опорою на знання мови й особистий досвід людини [120]. В.Гумбольдт започаткував учення про внутрішню форму мови. Він підкреслював, що «мова подає нам не самі предмети, а лише поняття про них, самодіяльно утворені духом у процесі мовотворчості [120, с.103]». Розглядаючи розуміння як модифікований акт самосвідомості [120, с.305], В.Гумбольдт пов'язує розуміння і взаєморозуміння з духовною діяльністю мови, оскільки «мова передбачає звернення до відмінної від нас істоти, яка нас розуміє [120, с. 63]». Розвиток ідей В.Гумбольдта призвів до трактування розуміння як духовної діяльності самосвідомості, що здійснюється в мові і завдяки мові, у психічних процесах і мовленні. В.Гумбольдт підкреслював “виразові” властивості мовлення, тож слово є не зовнішній засіб вираження думки, а її важливий зміст. Учений вважав, що мовлення, процес висловлювання думки і розуміння «є різні дії

однієї і тієї ж мовної сили [120, с.77]». Ця «мовна сила» («мовна здібність», «мова», «мовна діяльність») розглядається вченими як складна вища психологічна функція. Тут важливо зауважити, що, за словами І.Зимньої, для Бодуена де Куртене «мова є однією з функцій людського організму в найширшому значенні цього слова [162, с.3]». О.Потебня та Л.Щерба постійно наголошували на основному комунікативному призначенні мови і мовлення. 1905 року у посмертному виданні книги «Из записок по теории словесности», яка багато в чому продовжила працю 1862 року «Мысль и язык», О.Потебня розвиває ідею В.Гумбольдта про те, що мова є вічним зусиллям духа, яке постійно повторюється, зробити членороздільний звук вираженням думки [371]. Згідно з О.Потебнею, будь-яка діяльність думки не може обходитись без слова. Так само 1923 р. Л.Щерба [508] звернув увагу на те, що естетикою мови займаються лише поети та прозаїки. У той же час мова була, є й буде не тільки засобом комунікації, але й способом вираження, самовираження і самореалізації мовця. І кожна людина час від часу відчуває себе мовцем.

Логіко-філософський аналіз мови й мовлення впродовж ХХ століття успішно був реалізований у дослідженнях багатьох філософів і логіків: Д.Горського, Б.Грязнова, М.Козлової, П.Копніна, С.Кримського, Н.Овчиннікова, М.Поповича, О.Ракітова, Г.Рузавіна, В.Садовського, В.Смирнова, В.Швирьова й інших. Дослідженням проблем мови та спілкування присвячені роботи Г.Антіпова, М.Бахтіна, О.Донських, М.Кагана, О.Кукушкіної, А.Лоя, М.Петрова, Є.Савруцької, А.Спіркіна, Ю.Степанова. Видатні вчені-психологи та мовознавці займалися співвідношенням мови і мовлення, а також природи мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, П.Гальперин, О.Леонтьєв, І.Звягінцев, Л.Щерба та ін.). Більшість із них дійшли висновку, що мова і мовлення є поняттями, що не збігаються. Мова є системою словника і граматичного ладу, а мовлення – застосування мови у живій діяльності індивідів.

Для нашого дослідження є виключно важливим розмежування *мови* й *мовлення* як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки без урахування співвідношення мови й мовлення важко розв'язати низку педагогічних проблем, зокрема, оптимального вибору *методів, прийомів і засобів навчання, визначення змісту, мети і завдань формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів*.

Проблеми значення і предметно-професійної віднесеності мають розглядатися з урахуванням співвідношення „мова – мовлення” у складі мовленнєвої діяльності. Ш.Баллі висловлював слушну думку, що «для кожного з нас мова, якою ми послуговуємося щохвилини і якою висловлюємо свої найпотаємніші думки, є найбагатшим джерелом надійшого лінгвістичного матеріалу [29, с.38]». Таким джерелом для кожного з нас є мовлення як засіб мислення і поведінки людини [152, с.44]. Мовлення – це мовне віддзеркалення, воно може бути зрозуміле як самовіддзеркалення суб'єкта. Відношення мовної системи до дійсності

опосередковано реальним процесам спілкування, вплетеним у соціальну взаємодію людей.

Усе те, що пересічні мовці розуміють під словом мова, насправді є власне мовою і мовленням. Розмежування мови і мовлення теоретично обґрунтоване швейцарським лінгвістом Ф. де Соссюром – одним із найвідоміших теоретиків мовознавства й основоположників сучасного етапу в мовознавстві. Для того щоб краще зрозуміти різницю між мовою і мовленням, Ф.де Соссюр наводив аналогію з шахами. Шахова дошка, шахові фігури та правила шахової гри – мова; конкретне розігрування шахової партії – мовлення [133, с.11; 438]. Мова є духовним середовищем людського буття, причому воно основне для людини, оскільки життєдіяльність людини здійснюється не тільки в природному середовищі (хоча насамперед у ньому), скільки в середовищі мови та спілкування. Отже, поряд із звичними для лінгвістики ХХ ст. двома соссюрівськими виявами (модусами) мови – мовою і мовленням, існує третій – комунікація, що відбувається в соціумі, й має свої одиниці й категорії: дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт [38, с.9].

Отже, мова слугує основою для здійснення суспільної діяльності людини, тоді як у соціальному аспекті мовлення виступає зовнішнім засобом зв'язку і передавання інформації. Якщо на початкових етапах розвитку мовлення «воно виступає не як засіб мислення, а як засіб спілкування, то у своїй розвиненій формі мовлення існує не тільки для інших, а й для себе, як спосіб переведення дії у мисленнєвий план, як спосіб кумуляції досвіду і важливий засіб узагальнюючого мислення. У цьому плані мовлення характеризується не тільки своєю комунікативною функцією, але й сигніфікативною роллю [152, с.44]». *Сигніфікативна функція* відрізняє мовлення людини від комунікації тварин. У людини зі словом зв'язане уявлення про предмет або явище. Взаєморозуміння в процесі спілкування засноване, таким чином, на єдності позначення предметів і явищ реципієнтом і мовцем. Спілкування між людьми стає можливим, коли всі ті, хто спілкується, користуються одними і тими ж словесними знаками з одним і тим же значенням. Суспільна однаковість знаків робить можливим адекватне спілкування з ефектом взаємного розуміння. Звідси колосальна роль мовлення як спільної знакової системи у професійній діяльності людини з метою усталеності й уніфікації професійного мислення і мовлення за фахом.

Б.Ардентов зазначав, що «мають рацію ті вчені, які говорять про мовлення-думку, самим написанням цих слів через дефіс підкреслюючи єдність, органічний зв'язок позначених ними явищ [55, с.5-6]».

Л.Виготський зауважував, що мислення не виражається, а здійснюється в мовленні, розуміючи мовлення як засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й передавання думки [77, с.11]. Такі уявлення Л.Виготського сприймаються фахівцями як виключно важливе твердження, елементи якого дають розуміння можливості розвитку в інноваційних моделях навчання писемного мовлення (Л.Айдарова,

В.Ляудіс, І.Негуре, С.Френе). Особливо це стосується професійної діяльності людини. Тож мовна свідомість фахівця як творчої особистості представлена в професійному мисленні і мовленні. На нашу думку, це дає можливість говорити про специфічні види мовлення, пов'язані з професійною діяльністю, а саме: професійне мовлення у вигляді таких категорій, як професійний текст та професійний дискурс.

Отже, мова є духовним середовищем людського буття, причому воно є основним для людини, оскільки життєдіяльність людини здійснюється не тільки в природному середовищі (хоча насамперед в ньому), скільки в середовищі мови та спілкування, зокрема з професійною метою. Людина існує та діє насамперед у світі мови, який є багатим, сповненим потенційних смислів. Інакше кажучи, мова становить середовище і водночас дозволяє кожній людині зайняти своє – індивідуальне – місце у цьому середовищі, відмінне від усіх інших, а тому фіксує культурно-історичну унікальність світу людини. Причому ця фіксація унікальності світу людини в мові зумовлена її внутрішньою глибиною, потенційною багатозначністю, професійною визначеністю і спрямованістю. Думки й мова – прояви дійсного життя. Реальною системою, в якій мова виникає, є система професійної людської діяльності, практичної і теоретичної, різноманітні форми якої вона обслуговує. У процесі предметно-практичної діяльності суспільства здійснюється перетворення природного явища в соціальний предмет. Зв'язок мови зі свідомістю і мисленням також зумовлений її функціонуванням у людській життєдіяльності. Єдність мови і свідомості проявляється в тому, що всі власне людські психічні процеси, як доводять дослідження психологів (Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна й ін.), так чи інакше пов'язані з мовою. За теорією О.Леонтьєва, фіксація в мові власне людської, ідеальної сторони діяльності є необхідним компонентом процесу становлення свідомості, усвідомлення людиною власної діяльності [11, с.29-30]. У мові накопичується соціально-історичний досвід перетворення і відображення дійсності. Тому за відношенням слова до предмета ховається соціальний досвід виділення суспільного призначення предметів і явищ, досвід їх аналізу, узагальнення, класифікації, власне того що й складає основи професійного мислення й мовлення. З присвоєнням індивідом цього досвіду пов'язаний процес пробудження в ньому свідомості. Але пробудження свідомості в онтогенезі не є просто функцією засвоєння мови. Само воно підготовлюється розвитком життєдіяльності людини, включенням її у світ людської культури й професійної діяльності. Це свідчить, на нашу думку, про нерозривну тріаду *мислення – мова – мовлення* з точки зору формування і розвитку професійно-орієнтованого мислення і мовлення фахівців.

Основним завданням гносеологічного аналізу співвідношення мови і мислення у теорії пізнання є центральне питання про пізнавальні можливості суспільної людини, що полягає у виявленні пізнавальних

можливостей мови, її ролі у віддзеркаленні дійсності. Для теорії пізнання важливим є визначення особливостей мови, що дозволяють виконувати її *комунікативну та пізнавальну функції*. Не менш істотним є й аналіз тих ознак мови, що утруднює її використання під час певних пізнавальних ситуацій, зокрема професійного характеру, для сучасної людини.

Ми вважаємо важливим відзначити пізнавальні можливості мови у формуванні професійного мовлення і мислення студентів, зокрема креативного мислення і мовлення як прояву комплексу соціально-психологічних і фізіологічних якостей студентів, їх саморозвиток і самореалізація, самовдосконалення, формування професійно довершеної особистості з урахуванням становлення й подальшого розвитку українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

В обґрунтуванні основ нашого дослідження значну роль відіграли праці філософів, лінгвістів, психологів, у яких розглянуто проблеми теорії і методології мовних і мовленнєвих аспектів наукового пізнання. Це праці філософів В.Андрущенка, В.Готта, Д.Дубровського, В.Лозового, А.Лосєва, М.Козлової, Л.Мікешиної, І.Новіка, Ю.Сачкова, В.Швирьова, В.Штоффа та ін.; лінгвістів Р.Будагова, В.Звегінцева, В.Панфілова, Б.Серебреннікова та ін.; роботи психологів Л.Виготського, О.Леонтєва, О.Лурія, С.Рубінштейна та ін. У цих працях ставилися питання щодо пізнання світу людиною, оскільки саме *пізнання* є одним з вічних об'єктів філософії.

Пізнання – зумовлений законами суспільного розвитку й нерозривно пов'язаний з практикою процес віддзеркалення й відтворення в людському мисленні й свідомості діяльності, зокрема професійної. У процесі пізнання люди набувають знань про реальні явища природи й суспільства, їхні властивості й закономірності цих властивостей, усвідомлюють довкілля. Ці знання використовуються в практичній діяльності з метою перетворення навколишнього середовища, підпорядкування природи потребам людей. Людина в процесі пізнання “контактує” з об'єктами, які вивчає в теоретичному і практичному плані декілька разів за певний проміжок часу [16, с.281-290].

Розгляд наукового пізнання, пізнавального взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта як певних феноменів складної системи соціальної діяльності та її розподілу, аналіз культурно-історичних передумов формування і функціонування наукових і професійних знань як загальних, так і мовних, подано в працях П.Гайдєнка, В.Лекторського, М.Мамардашвілі, Н.Мотрошилової, Е.Соловйова, О.Юр'єва тощо. Оскільки істотним для розуміння знання є розрізнення *мови* й *об'єкта* у складі такого знання, то в такому розрізненні поряд із моментом абсолютності слід бачити й момент імовірності: те, що в одній системі зв'язків виступає як мова, тобто сукупність вихідних ідеалізацій, які виражають об'єкт, в іншій системі зв'язків виступає як сам об'єкт мислення. Розрізнення мови й

такого об'єкта в складі наукового знання плідне стосовно сучасного математичного, природничо-наукового, лінгвістичного знання. Об'єктивний характер наукового пізнання розглядає мову як необхідну форму існування знання, що знаходиться в діалектичному зв'язку з внутрішнім об'єктивним змістом. Тому однією з основних функцій мови в науковому пізнанні вважається *референтативна* – функція вказівки на об'єкт (або в більш широкому плані, *репрезентативна* – функція подання об'єкта в знанні) [497], тобто за допомогою мови здійснюється пізнання суб'єктами різних об'єктів довкілля, наприклад, студенти пізнають основи своєї професії.

Нині вибір проблем методології наукового пізнання визначається також тим, що всезростаючого значення набувають інтегративно-загальнонаукові процеси: синтез предметів, форм, методів дослідження, що характеризують специфіку розвитку і функціонування наукового й професійного знання. У цьому зв'язку проблема *соціокультурної функції* мови в науковому пізнанні виникає на стику філософії, лінгвістики, психології і виділяється як одна з найважливіших.

Багатопланове дослідження особливостей *взаємодії мови й наукового пізнання*, їх форм, механізмів допомагає зрозуміти, об'єктивувати вагому роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх соціальної, а також професійно-мовленнєвої природи і структури.

Пізнання як складний діалектичний процес здійснюється в різних формах, має свої стадії і щаблі, у ньому беруть участь різні сили і здібності людини. За час навчання у вищій школі студенти, майбутні фахівці, у результаті пізнання все більш складних істин засобами української мови, постійно підвищують свій інтелектуальний рівень, професійну і загальну ерудицію, формують свій світогляд і мовленнєві навички професійного спілкування, таким чином зростають і розвиваються як особистості. Як уважає О.Любашенко, зміни, що виникають в особистості студента в результаті оволодіння українським мовленням, пов'язані з процесами спілкування і навчальної діяльності [269, с.146-150; 270].

Зазначимо, що пізнавальна діяльність студентів, пов'язана з набуттям професійних знань та формування й розвитку професійного мовлення, відбувається не відразу, а поетапно, у процесі навчання й усвідомлення особистої мети навчання.

У ВНЗ нефілологічного профілю склалися такі основні етапи пізнання:

- 1) ознайомлювальний (лекції);
- 2) вивчення (самостійна підготовка);
- 3) закріплення (семінарські, практичні чи лабораторні заняття);
- 4) застосування (навчальні та виробничі практики);
- 5) підготовка до заліку і складання заліку;
- 6) виконання і захист курсового проекту (роботи);

7) підготовка до семестрового іспиту і складання іспиту;

8) робота над дипломним проектом (роботою), захист дипломного проекту (роботи), або підготовка до державного іспиту і складання іспиту [284, с.122].

Такий процес пізнання і здобуття професійної освіти, формування й розвиток професійного мислення відбувається за допомогою мовних засобів. У свій час Г. Гадамер зазначав: «Мова – *універсальне середовище*, в якому відбувається *розуміння*. Інструментом цього є *тлумачення* [95, с. 452]». Розуміння ролі мови, її соціальних сторін у науці й освіті, професійно-практичній діяльності людини з позиції формування професійного українського мовлення ставить проблему експлікації філософської, світоглядної позиції.

Оскільки мова функціонує як соціально детермінований елемент знання і пізнання, то залежність ролі мови в соціальній детермінації наукового пізнання від характеру й організації форм навчання і систем пізнання робить актуальним виявлення їх соціальних, національно ідентифікованих і гносеологічних, професійно зумовлених рис, отже, створення специфічних, стійких структур людської свідомості, можна сказати певної *ментальності*.

Менталітет, ментальність [з лат. *mentalis* – розумовий] уживається в двох значеннях: 1) образ думок, сукупність розумових навичок і духовних установок, притаманних окремій людині або суспільній групі; 2) психологія нації [317, с. 516]. Адже ментальність розглядається «як наявність у людей того чи іншого суспільства певного спільного розумового інструментарію, психологічного оснащення, яке дає їм можливість по-своєму усвідомлювати світ і самих себе [122, с. 63]». А.Гуревич звертає увагу на те, що специфічний спосіб мислення і відчуття може виявлятися на рівні певного колективу людей – «соціальної або культурної спільності [122, с. 64]». Тому цілком прийнятним є твердження М.Юрія, що «за своєю структурою менталітет включає в себе передусім дещо колективне [512, с.132]».

Загальновідомо, що В. Гумбольдт власними дослідженнями у сфері лінгвістики і філософії культури показав специфічний вплив мови в усвідомленні власного буття. Його проект «порівняльної антропології» передбачав, у першу чергу, вивчення «характерів націй і епох», визначення наукових критеріїв і «філософських основ для їх оцінювання [121, с. 323-324]». Прикладне значення порівняльної антропології як «тілки філософсько-практичного людинознавства» і дослідницької методології для практики мовленнєвої комунікації В.Гумбольдт убачав у тому, що вона полегшує розуміння ментальності народів, сприяє формуванню толерантних моделей спілкування в міжкультурних контактах, вчить «поважати свої і чужі системи моралі і культури [121, с. 321-323]». Вплив, що здійснює процес освоєння мов на формування індивідуальної культури, важко переоцінити. Існує припущення, що несвідомо засвоювана структура рідної мови визначає сприйняття світу і

майже увесь пізнавальний стиль, формує своєрідний менталітет. Ця ідея Сепіра-Уорфа стверджує, що розходження в поглядах на реальний світ, які існують у різних народів, насамперед визначаються різницею в структурі мов [16, с.306].

Принципове значення мають ідеї Івана Огієнка для осмислення етапів становлення української ментальності. Так, у праці «Українська культура» він підкреслює: «У який бік життя не поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравої талановитості» [322, с.1.] Людина, за думкою професора І.Огієнка, не є засобом історичного розвитку, але його метою. Розкрити ментальність означає зрозуміти не тільки таємницю формування стереотипів мислення конкретного народу, але розкрити тип філософування і стиль викладу ідей. Ментальність епохи – це структурний елемент системи інтелектуальних, зокрема професійних, та моральних орієнтацій людини.

Отже, кожна мова має свою специфіку, несе свою енергетику. Мова нації формує й менталітет нації. Для того, щоб знати рідну мову, потрібно добре знати етимологію слова, його внутрішній зміст, бо, уживаючи слова, ми іноді не усвідомлюємо, що вони значать. З-поміж усіх ярусів мови лексика і фразеологія є найбільш легкою і частою здобиччю для творення покручів, або суржику. Слово «суржик» узятє з млинарства (суміш пшениці з житом) і перенесене на мовні процеси, точно і влучно передає суть наукового терміна інтерференція, що означає відхилення від норми і системи однієї мови під впливом іншої [167, с.113; 467]. Суржик – це те, що перебуває поза культурою і мовою нашого й будь-якого народу, є породженням всебічного гноблення людей і завжди віддзеркалює відсутність культури в окремої людини або в певної частини суспільства.

Здавна це явище спостерігалось в сусідніх, особливо близькоспоріднених, мовах. Такий взаємний міжмовний обмін є цілком природним, неминучим і корисним, якщо не руйнує граматичної основи та фонетичних особливостей мови. Однак він може бути і шкідливим, коли на місце наявних у мові слів, їхніх форм, сполучень тощо запроваджується штучно деформовані слова і словосполучення сусідніх народів і цей процес навіть стимулюється. Б. Антоненко-Давидович зауважував, що правильно й чисто говорити своєю мовою може кожний, аби тільки було бажання [18, с.10]. Це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини, незалежно від того, за яким фахом вона далі працюватиме.

Мішаниною двох мов – української та російської – говорить значна частина населення України, хоч загальновідомо, що скалічена мова отуплює людину, зводить її мислення до примітива, адже мова виражає не тільки думку, а й стимулює свідомість, підпорядковує її особі, формує. Людина, маючи деформоване мовлення, і мислить деформовано.

Адже вона не може вичерпно зрозуміти й чітко висловити думку, не здатна охопити глибоких знань і тим більше здобути їх самостійно у творчій інтелектуальній праці. Наслідком такої взаємозалежності найчастіше є матеріальне і духовне животіння.

Основою нашої самобутності, величності нації є мова. Саме через державну мову ми маємо своє мовне обличчя, відбувається ідентифікація людей з країною, де вони живуть, із культурою, яку вони знають і представляють, і саме з нею ми маємо входити в багатомовну Європу та світове співтовариство. Пізнання мови – це пізнання ментальності народу, його ества, його душі, його витоків та історичних шляхів – усього того, чим один народ цікавий для інших народів.

Оскільки мова кожного народу пов'язана з національним почуттям і національною свідомістю, що формується на ґрунті рідної мови, то взаємовплив мови і культури виявлятиметься також у своєрідності лексико-фразеологічних засобів, особливостях нормативно-стилістичної системи та мовленнєво-професійному етикеті.

Отже, унаслідок своєї складності і багатоаспектності, феномен *ментальності* як результат творчого впливу комплексу чинників може розглядатися і в контексті професійного мовлення як професійної складової прояву національної специфіки. Тому ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як *специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи іншої професії, виду чи роду діяльності*. Це дає можливість говорити про *професійну ментальність* як необхідну складову особистості сучасної людини.

Ці складові особистості людини, пов'язані з мовою, давно й постійно присутні в тематиці філософського пізнання. Філософи з давніх часів указували на місце й роль мови як соціального феномена: мова соціальна за своєю природою, вона існує в суспільстві, поза суспільством її існування неможливе. У межах раціоналізму, або, за Дж.Сьорлем, західної раціоналістичної традиції роль мови у людському житті оцінювали й оцінюють дуже високо [414, с.192-217]. Соціальну ж природу мови виражено в різних аспектах, що складають основу для аналізу її ролі. Мова – найважливіший засіб спілкування, підґрунтя, на якому вибудовуються міжлюдські стосунки і соціальна структура суспільства, загалом, вона є “оселею людського буття” (М.Гайдегер) і, як додає Ф.Бацевич, людського духу [38, с.18-19], а значить, на нашу думку, *професійного менталітету мовців, формування людини – професіонала нового типу – з новими якостями, що відповідають вимогам сучасності*, оскільки нині відбувається процес становлення такого історичного типу культури, що висуває у свій епіцентр людину.

На початку III тисячоліття людина розуміється як унікальна біосоціокультурна система, яка живе, функціонує й історично розвивається у світі, що знаходиться з нею у двосторонніх креативних стосунках «прямого й зворотного зв'язку [180, с. 8-18]». Інформаційна

цивілізація вимагає надзвичайної мобільності людини. За допомогою найновіших медійних і комунікативних засобів людина відкриває для себе широкий спектр можливостей для своєї професійної творчості й ідентифікаційного пошуку. Суспільство ускладнюється, диференціюються ціннісні орієнтації спільнот, соціальних груп, явище саморозвитку людини набуває все нових предметних сфер [255, с. 9].

Інноваційний шлях країни можна забезпечити, сформувавши покоління професіоналів, які мислять по-новому. У сучасних умовах проектування власної кар'єри, вибір життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості (серед яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне і мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо) стає більш усталеним, усвідомлюваним і незалежним від зовнішніх обставин. Досягнення людиною рівня самоактуалізації є необхідною умовою соціального прогресу. Це насамперед стосується реформування освіти, що буде ефективною лише за умови забезпечення самоактуалізації особистості.

Сучасні вчені (В.Андрущенко, В.Бех, А.Бойко, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, В.Кремень, В.Лозовий, Н.Мозгова, О.Мороз, С.Пазиніч) окреслили новітні підходи до проблем філософсько-соціологічного розуміння самопізнання, саморозвитку, самореалізації особистості. «Маємо сформувати людину інноваційного мовлення, інноваційного типу культури, здатну до інноваційного типу діяльності, – лише така людина буде конкурентоспроможна, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю», – зазначає В.Кремень [220, с.10]. Слід формувати людину самодостатню, людину вільну. У сучасному світі суттєво розширюється комунікативне середовище, у якому проживає людина, зростає роль і значення професійного спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадському співіснуванні, вона має аналізувати усі ці впливи й діяти свідомо, відповідно реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину як високопрофесійну особистість і комуніканта.

Тому сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування нових щодо вимог суспільства методологічних засад навчання і виховання студентів у вищій школі. Парадигмою сучасної освіти стає її орієнтація на особистість [124]. У Законі України «Про освіту» визначено, що мета освіти – інтелектуальний і фізичний розвиток особистості. Адже особистісне-орієнтоване навчання і виховання є основою створення в навчальному закладі освітньо-виховного середовища, організації педагогічно доцільного вербального й невербального спілкування та високої педагогічної майстерності викладацького колективу [346, с.79].

Розбудовуючи національну освіту, ми шукаємо теоретичну і практичну базу для доведення необхідності висунення тих чи інших положень: особистої орієнтованості, духовності, громадянськості, професійної творчості. У своїх пошуках ми звертаємося до зарубіжного досвіду, досвіду прогресивних філософів і педагогів світу. Це допомагає Україні увійти в європейський простір. Головне, щоб ми не забували при цьому власні витoki, досвід та теоретичні узагальнення кращих українських науковців.

Складні перетворення в Україні на зламі суспільно-політичних формацій минулого ХХ століття не могли не зумовити формування нової системи педагогічної освіти, особливості підготовки фахівців вищої школи. У цей час остаточно формується українська національно-філософська ідея, опрацьована плеядою педагогів та громадських діячів: В.Антоновичем, Д.Багалієм, В.Винниченком, М.Грушевським, О.Духновичем, С.Русовою, І.Стешенком, серед яких визначне місце посідає видатна постать сподвижника, генія української культури Івана Огієнка. Він заклав підвалини відродження української національної ідеї, антропоцентричної педагогіки, сформулював загальну історико-теоретичну сутність, зміст і структуру становлення та розвитку підготовки молоді у вищих закладах освіти України.

Антропоцентрична педагогіка, педагогіка партнерства у своїх витках мала цілком особистісне орієнтування, що виявилось у педагогічних системах С. Русової, І.Огієнка, Г.Ващенка, В. Сухомлинського. С. Русова, зокрема, розуміла індивідуальність, розвиток здібностей, самовиявлення тих, хто навчається, першоосновою освітнього процесу, а педагогічну діяльність вважала важливою цілеспрямованою складовою соціалізації особистості. У її педагогічній системі виділено специфічну рису комунікативного ставлення індивіда до навколишнього оточення і механізм соціального прогресу: «Для пізнання індивідуума має велике значення його здібність до самовиразу, бо сама особа і є характерна реакція на соціальні подразники... Від соціалізації особистості залежить уся гармонія людських зносин [402, с.142-143]».

Ще на початку ХХ століття українськими педагогами Григорієм Ващенком та Іваном Огієнком була висунута концепція індивідуального підходу в процесі навчання відповідно до талантів та здібностей кожної окремої особистості. Це сприяє формуванню творчої молоді, а згодом і талановитого суспільства. Оскільки історико-педагогічні дослідження Івана Огієнка передовсім взаємопов'язані з непростими суспільно-політичними подіями минулої епохи, то наукові ідеї автора стали підґрунтям специфічної філософсько-педагогічної системи освіти, що, безумовно, збагатило етично-моральну й гуманістичну думку не тільки свого часу, а й наступних поколінь [322].

В. Сухомлинський розумів ідею особистості як суб'єкта діяльності, що знайшло своє відбиття в принципах світосприйняття та діяльнісного

виявлення: «Суб'єктивний стан, який виражає ставлення людини до того чи іншого явища навколишньої дійсності, багато в чому визначається тим, наскільки значні його особисті зусилля, спрямовані на усвідомлення сутності цього явища [453, с. 134]». Ш. Амонашвілі розробив своє бачення особистісно-гуманного підходу як засадничої основи освітнього процесу і розвиток самореалізації тих, хто навчається. Фундаментом його системи є ідеї антропоцентризму, які педагог убачає в основі принципів гуманного спілкування під час навчання [11, с.186-193]. Ці ідеї знайшли свій розвиток у сучасних педагогічних настановах, напрямках і теоріях.

У сучасних умовах мова має йти однозначно про перегляд усієї освітньої практики щодо формування особистості, розвитку професійних знань, умінь і навичок, професійного мовлення і мислення, наразі й переорієнтацію самої антропоцентричної педагогіки. Це необхідно для того, щоб дві найважливіші складові професійного становлення особистості, інтеріоризація загальнолюдських цінностей і рефлексія як джерело особистісного розвитку не залишалися поза межами освітнього процесу.

Можна припустити, що здатність до розв'язання цієї проблеми нерозривно пов'язана не тільки з тим, до якої міри людина є носієм свого особистого й живого знання, але і з тим, наскільки вона є носієм культури, зокрема професійно-мовленнєвої, – умови її здатності породжувати нове. У цьому випадку формується ідея проблемно-орієнтованої, принципово відкритої моделі навчання.

Іншими словами, сучасна модель вищої освіти, що формує професіонала, людину творчу, професійно досконалу, як фахівця, так і носія українськомовної культури, має відповідати принципу не тільки природовідповідності, але й *культуросоціовідповідності*. Акцент робиться на використанні того знання, носієм якого є студент, але знання не тільки явного й артикульованого, а й поданого на рівні позасвідомого і віртуального, тобто освіта в наш час має орієнтуватися на використання прихованих можливостей людини. На думку О.Долженко, формування нового погляду на світ, а саме: змінення місця людини у світі, розриви зв'язку між її наявними якостями і тими, що передбачають виклики часу, коли відбуваються кризові процеси, – пов'язані з формуванням нового ідеалу людини і суспільства [132, с.17].

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, високого рівня професійного мовлення, здатна до інноваційного типу діяльності, – «лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини – нагальне завдання освіти [16, с.307]».

Основний зміст сучасної епохи складає процес усвідомлення людиною самої себе як необхідної умови розуміння того, що відбувається у світі. Фундаментальними виявляються вже не традиційні

галузі природничонаукового знання, а галузі знання соціально-гуманітарного і соціально-економічного (що, наприклад, відбувалося в університетах епохи Відродження). Нині розмиваються межі між фундаментальними і прикладними дослідженнями. Дещо змінюється розуміння самого призначення науки. Тому на перше місце у формуванні професійно досконалої особистості висуваються ідеї *гуманізації і гуманітаризації освіти*, тобто в сучасних умовах широта освіти має досягатися в першу чергу за рахунок об'єднання гуманітарного і природничонаукового знання. Людство має ліквідувати прірву між двома «цивілізаціями» – гуманітарною і природничо-науковою, інженерною, про що яскраво півстоліття тому писав Ч.П.Сноу, тобто всі знання, технічні і природничонаукові необхідні для вирішення гуманітарних проблем – проблем людини [303, с. 42].

У Державній національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті накреслено пріоритети розвитку вітчизняної освіти, наголошено на важливій ролі виховання в людини демократичного світогляду засвоєння надбань культури, формування гуманістичної спрямованості особистості.

Серед таких пріоритетів у розвитку освіти є формування національних і загальнолюдських цінностей та інтеграція освіти в європейський і світовий освітній простір. У зв'язку з цим було визначено курс на *гуманізацію й гуманітаризацію системи освіти*, що має сприяти формуванню й розвитку духовної культури підрастаючого покоління. Гуманітарна освіта – це не лише задоволення естетичних потреб особистості й залучення її до знань, набутих людством. Така освіта формує загальну культуру особистості, її емоції та уявлення, має на меті не просто передачу інформації, а й розвиток людини, її морально-естетичне вдосконалення. Кажуть, Александр Македонський так висловлювався про свого духовного наставника Арістотеля: «Я вклоняюсь перед ним нарівні зі своїм батьком, бо якщо батько дав мені життя, то Арістотель – це те, що надає йому силу [17, с.99]». Ці слова точно передають значення гуманітарного виховання. Переносячи їх на всю освіту нефілологічного напрямку, можна сказати, що її сутність полягає у визначенні сенсу суспільного життя, того, що надає цілеспрямованості й виправдання всій нашій життєдіяльності.

Сучасні науковці також визначають гуманізацію як поворот загальноосвітньої і вищої школи до особистості учня, студента, вияв поваги й довіри до них, розуміння їхніх запитів, інтересів, цілей, і водночас відповідний вплив на процес їхнього формування. Так, гуманізм як напрям навчально-виховного процесу розвивали В.Андрущенко, В.Головін, І.Зязюн, С.Гончаренко, Ю.Мальований, зумовлюючи саме цим соціальний прогрес [113, с.7]. Гуманітарна освіта в цьому контексті постає як навчання й виховання громадськості, патріотизму, перспективності обраного шляху й головних пріоритетів його реалізації [17, с.23].

Гуманізація нефілологічної освіти в сучасних умовах насамперед пов'язується з діяльністю гуманітарних кафедр та викладанням гуманітарних дисциплін. Майже зовсім не береться до уваги гуманітарний та гуманістичний чинник у викладанні природознавчих і технічних знань. Але високі зразки світової та національної вищої школи й науки доводять, що однобічне заспеціалізоване знання ніколи не дає істотних та життєдайних результатів, а в умовах високих технологій і зовсім може поставити людство на край виживання та існування. Тільки високі моральні, духовні, зокрема гуманістичні, засади розвитку техніки та природознавчої науки можуть гарантувати нашим нащадкам людські умови життя й подальші перспективи. Сучасна педагогічна діяльність у власній теоретичній загальності має усвідомити свій, неповторний ідеал виховання, що диктується єдністю історичного і логічного в розвитку суспільства [211, с. 231].

Гуманізація сучасної освіти як основа нового педагогічного мислення потребує перегляду змісту навчального процесу, досконалої організації виховної роботи, істотною частиною якої є розвиток особистості студента. Гуманітарна освіта в нефілологічному ВНЗ має стати розвивальною й неперервною; сприяти нейтралізації вузької спеціалізації, протиставленню гуманітарної і технічної культури; формувати свідоме зацікавлене ставлення до природного середовища, виробництва, суспільства, держави; навчати осмислення філософських проблем «людина – світ», «людина – людина», «людина – природа», «людина – суспільство», щоб сприяти будівництву суспільства й держави на принципах свободи, рівності та гуманізму [468, с.49].

Гуманізація освіти передбачає створення максимально сприятливих умов для самовизначення особистості, розкриття й розвитку її здібностей, уважне ставлення до складності й неоднозначності її внутрішнього світу, турботу про здоров'я [429, с.23-24], С.Вітвицька зауважує, що гуманізм у педагогіці висвітлюється з точки зору як філософської, так і психологічної. У філософському плані гуманізм полягає у визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя, а в психологічному – сутність гуманізму полягає в зумовленій моральними цінностями настанові на врахування потреб інших, здатності до співчуття, співучасті й співпраці [88, с.74].

Процес гуманізації і гуманітаризації освіти на сучасному етапі призводить до змін *суб'єкт-об'єктної парадигми*, коли учень і студент є об'єктом прямого впливу чи прихованої маніпуляції педагога, на *суб'єкт-суб'єктну*, у якій він розглядається в якості рівноправного партнера зі спілкування поряд з учителем. На перший план у педагогічній взаємодії виноситься безпосередньо процес спілкування педагога з вихованцями, а не різноманітні технології передачі знань. «Саме тому правильно організоване спілкування, яке б сприяло самозбагаченню та взаєморозвитку його учасників, є одним із

найважливіших професійних завдань у рамках сучасної педагогічної діяльності [16, с.280]».

Такою формою педагогічної взаємодії, саме з точки зору синергетики як теорії самоорганізації, в сучасних умовах стає діалогова взаємодія суб'єктів спілкування, а домінантним методологічним принципом – принцип субстанціональної єдності та діалогової згоди. Новизна синергетичної методології полягає в тому, що вирішення існуючих суперечностей має відбуватися не шляхом повного їх вирішення і подолання, а шляхом досягнення більш досконалих форм взаємодії між її протилежними сторонами [265, с. 115]. Слід виходити з того, що найважливішим завданням сучасної освіти в Україні є розкриття “золотої середини” процесу поєднання протилежних егоїстичної і колективістської тенденцій, специфічних для менталітету нашого етносу, і така “золота середина” повинна стати його основою, об'єднуювальною ідеєю, гуманістичною метою усієї філософії освіти.

Як уважають багато науковців (І.Зязюн, В.Андрущенко, В.Лутай та ін.), важливими цілями гуманізації та гуманітаризації освіти є формування особистісних якостей людини, що визначають її духовність, стиль мислення, рівень культури, оскільки визначення найважливішого питання – ставлення людини до іншої людини – та підходи до його розв'язання дає можливість правильно усвідомлювати зміст вимог до професійних характеристик фахівця [172, с. 134-141; 200, с. 130-131]. Вища освіта повинна ставати все більш обов'язковим елементом підготовки особистості до життя, плідної професійної діяльності. Особистість має бути відповідальною за свої вчинки, оскільки пов'язана з трансляцією певних стійких засад фахових знань, із виробленням навичок до профільованих дисциплін, формуванням і розвитком професійного мовлення. Свого часу видатний німецький вчений, нобелівський лауреат Макс фон Лауе сказав: «Освіта – це те, що залишається, коли ви забули, чого вас учили». Смысл парадокса можна інтерпретувати таким чином: в освіченої людини «формується спосіб думок, а він важливіший за факти й формули [60, с.10]». Освіта людини – це система моделей світу й поведінки, серед підсистем якої можна виділити знання, уміння, навички або, за словами В.Андрущенка, цивілізаційну компетентність [16, с.319].

І хоча сьогодні якості особистості, що фактично цінуються, не забезпечуються сучасною освітою, ми до цього часу зберігаємо віджилий вид оцінки, що є основою для комерції і поживи в галузі освіти, але ніяк не сприяє підвищенню її якості. У свій час А. Лінкольн зауважував: «Навчіть мого сина продавати свій мозок і силу мускулів за найвищою ціною, але ніколи не торгувати ані серцем, ані душею». Доречно послатися на висловлювання найвідомішої особистості нашого часу, почесного члена багатьох академій світу Нірмала Шриваства, занесеної Міжнародним Фондом 1994 р. у список найвидатніших людей планети: «Суспільство, в якому втрачається моральність, руйнується. Яким би не було його

фінансове, економічне, політичне благополуччя, воно руйнується зсередини» [505].

Отже, дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів з урахуванням провідної ролі мовних чинників з точки зору їх професійно-мовленнєвої природи і структури дозволяє сформулювати професійний менталітет мовця як професіонала нового типу з якостями, що відповідають вимогам суспільства і ринку праці. Цьому буде сприяти перегляд освітньої практики щодо формування особистості та розвитку її професійного мовлення і мислення за допомогою концепції гуманізації й гуманітаризації системи освіти.

1.2. Соціокультурологічні аспекти дослідження професійного мовлення

Забезпечення успішного позиціонування України в світі глобалізації, ураховуючи умови соціальної та соціокультурної трансформації суспільства й необхідність переходу до навчання протягом життя, стають змушеними відповідями на виклики економіки та інших сфер соціуму, заснованих на знаннях. У свою чергу, це вимагає усвідомлення важливості ролі професійних знань і їх широкого використання й удосконалення в процесі цілеспрямованої реалізації тенденцій сучасного розвитку, бо розвиток знань передбачає, перш за все, розвиток високих технологій. Держава зобов'язана піклуватися про освіту, що задає професійну стратегію, формує освічену людину й розвиває науку. Наука створює інновації, а інновації – це майбутнє, що вимагає інтелектуальної особистості.

Інтелектуальний працівник, за словами відомого вченого П.Друкера, стає основною ланкою суспільного розвитку в ХХІ ст. [475, с.11]. Коли розглядаються будь-які плани і програми – наприклад, програми розвитку енергетики, створення інноваційної системи в країні, плани розвитку нанотехнологій, – не можна забувати про дуже важливе завдання – підготовку висококваліфікованих кадрів для промисловості, фахівців, які забезпечують успішне їх виконання. Неможливо переоцінити значення, наприклад, інтелектуального потенціалу інженерів для національної економіки України. Тільки розвиваючи цей потенціал, можна досягти високого рівня національного добробуту. Треба погодитися з думкою голови Американської національної академії розробників Річарда Морроу: «Нація, яка має найкращі інженерні таланти, володіє основним компонентом порівняної економічної й індустріальної переваги» [178, с. 19].

Два принципи – глибока фундаментальна підготовка й навчання на основі останніх досягнень науки багато в чому пояснюють визнання, високий авторитет і рівень української освіти, яка добре зарекомендувала себе в світі. Разом із тим нові соціальні та

соціокультурні трансформації суспільства, економічні умови й реалії ставлять перед вищою школою України низку нових складних завдань щодо вдосконалення освіти, зокрема формування професійного мовлення засобами державної мови.

Поряд із традиційно високою фундаментальною підготовкою, дотриманням принципу «освіта на основі науки» [178, с.20], зв'язком із промисловістю, методичною продуманістю навчального процесу треба відзначити такі проблеми, як недостатнє використання трьохмірних інформаційних технологій, недоліки в економічній, менеджерській підготовці, слабка соціогуманітарна підготовка студентства, зокрема недосконале знання студентами нефілологічних ВНЗ державної мови [81; 82; 124; 521].

Зі створенням незалежної держави України відбулося виокремлення двох великих напрямів навчання української мови: як функціонально першої і як функціонально другої – державної. Ми використовуємо сполучення “функціонально перша” і “функціонально друга” замість поняття “рідна – нерідна мова”, для того, щоб якнайточніше позначити суб'єктів навчання. Адже під “рідною мовою” соціологи й лінгвісти часто розуміють різні явища: а) мову, найлегше продуковану; б) мову як символ національної приналежності; в) мову держави, території, де людина проживає; г) мову батьківську, первинну.

Співвідношення понять “рідна” – “нерідна мова” є соціоетнопсихологічною категорією, тобто складовою частиною національної самосвідомості, й лише сам носій мови може достовірно це визначити. Як правило, за дитину цю проблему вирішують батьки. До того ж, досвід, практика засвідчують, що за роки існування України як незалежної держави для багатьох молодих людей функціонально друга, українська мова, стала з часом рідною саме через те, що всі роки навчання: спочатку в дошкільному закладі, а згодом у школі – дитина спілкувалася, опановувала довілля саме за допомогою української мови, незважаючи на те, що первинною, батьківською мовою була російська.

Рідна мова відіграє величезну роль у формуванні й духовному становленні розвитку людини. Українська система виховання реалізує аксіому: нормальне навчання і виховання підростаючих поколінь, а отже, й формування й розвиток професійного мислення й мовлення можна забезпечити тільки рідною мовою. При цьому створюються найсприятливіші – психологічні, фізіологічні та інші умови для розвитку й саморозвитку як окремої особистості, так і всієї нації.

Формування й духовний розвиток українськомовної особистості – процес непростий і тривалий. Кожен раз ми зустрічаємось із новими ситуаціями, низкою складних проблем, тонкощами навчально-виховного процесу, що вимагають його удосконалення. Особливо це стосується специфіки студентства як важливої соціальної категорії, специфічної спільноти людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалась у часи

виникнення перших університетів у XI-XII ст. [154, с.183]. У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням духовних цінностей, високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільнота, яка характеризується найвищою соціальною активністю й достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Урахування цих особливостей студентства лежить в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. Студентство – центральний період становлення людини, особистості, виявлення найрізноманітніших інтересів. Це час технічних і наукових пошуків, інтенсивної й активної соціалізації людини як майбутнього “діяча”, професіонала, що має враховуватися викладачем у змісті, проблематиці і прийомах організації навчальної діяльності й педагогічного спілкування у ВНЗ під час формування й розвитку професійного мовлення.

Студентство охоплює людей, які цілеспрямовано, систематично здобувають знання й професійні уміння, зайняті, як передбачається, сумлінною навчальною працею. Як соціальна група, воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю, як правило, стійкого ставлення до майбутньої професії, що є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й певної повноти уявлення студента про обрану професію. Останнє включає знання тих вимог, що ставить професія, і умов професійної діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлень студента про професію (адекватних – неадекватних) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання. При цьому показано, що більшість студентів позитивно ставиться до навчання [157, с. 183]. (Однак не можна не заперечувати і той факт, що частина студентів стоїть у черзі за дипломом, а не за знаннями для професійної діяльності).

В умовах значних сучасних перетворень українського суспільства молодь отримує вищу освіту з урахуванням модернізаційних тенденцій суспільства, що постійно трансформується, позаяк складаються тільки передумови для визнання інтелектуального ресурсу як провідного чинника економічного зростання. На соціалізацію молодшої людини, її самореалізацію також впливає форма власності. Культурний зміст речі, що фіксується в понятті “цінність”, не може бути зведений до економічного змісту, вираженому у понятті “вартість” [283], але ігнорувати вплив економічних чинників на розвиток особистості не можна. Тим більше, що соціальні ідеали як цінності, на думку Д.Леонтьєва, з яким важко не погодитися, – вихідна й основна форма цінності, укорінена в об’єктивному устрої суспільного буття, що відбиває практичний досвід життєдіяльності того чи іншого конкретного соціуму [249, с.15-24]. Слід урахувати, що формування ставлення до

предметних цінностей нового економічного устрою далеко від завершення, більш того, процес цей вельми суперечливий. Але молоде покоління більше, ніж інші категорії населення України, сприймає приватну власність як необхідність, реальну цінність, основу ринкової економіки. Ще Г.Риккерт зауважував: «Про цінності не можна говорити, що існують вони чи не існують, але тільки, що вони значать або не мають значущості [389; 390]».

У своєму дослідженні ми якраз звернули увагу на питання як професійного, так і соціального самовизначення студентів ВНЗ, одним із компонентів якого є *ставлення до української мови серед інших соціальних цінностей*. Ми виходили з того, що в процесі професійного самовизначення соціальні психологи виділяють 3 компонента: *діяльнісний, когнітивний, мотиваційний* [14; 219, с. 271; 440; 441].

Діяльнісний компонент у дослідженні представлений шкалою планування (рівень сформованості професійних планів). Ступінь сформованості цих планів визначалась трьома типами установок, запропонованими В.Матусевичем і В.Оссовським [276, с. 271]: 1) установки на професійну діяльність на рівень одиничного (за спеціальностями) розподілу праці – *конкретний тип*; 2) установки на вид професійної діяльності без урахування спеціальності – *проміжний тип*; 3) установки на фізичну або розумову працю певної кваліфікації без вказівки на вид професійної діяльності й спеціалізації – *абстрактний тип*.

Як відомо, *ціннісні орієнтації* визначають мотивацію соціальної поведінки особистості й здійснюють вплив на всі сторони життя людини [87, с.91]. Для самоствердження молодोї людини, без сумніву, важливо співвіднести себе з соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві.

Упродовж 2007-2010 років ми робили анкетування й опитування магістрів 5 курсу Харківської академії міського господарства (усього 150 студентів). Аналізуючи відповіді респондентів на блок питань щодо співвідношення особистісного й суспільного, бажаний спосіб професійної діяльності у майбутньому, ставлення до української мови як засобу спілкування під час виконання виробничих дій (тобто бажання вдосконалювати знання державної мови як засобу професійного спілкування) можна виділити конкретні напрямки ціннісних орієнтацій особистості: 1) *суспільно-прогресивна спрямованість* (переважання духовних цінностей, креативний розвиток професійної майстерності, зацікавленість у навчанні й розуміння ролі української мови як державної, гармонійне сполучення суспільних і особистісних інтересів) – характерно для 1/6 частини опитуваних; 2) *творчо-трудова* (інтерес до продовження навчання, чітке уявлення про свою майбутню професію, акцент уваги на предметах, що будуть важливі в подальшому, ставлення до української мови як важливої складової існування української державності, урахування суспільних інтересів) – 1/3 частини опитуваних;

3) *спрямованість типу “активне самоствердження”* (прагнення проявити себе в корисних видах діяльності, основні професійні результати досягаються завдяки честолобству і прориву, українська мова потрібна, щоб швидше просуватися службовими сходами або з престижних міркувань) – близько 1/2 опитуваних; 4) *пасивна спрямованість* (орієнтованість виключно на матеріальні цінності, відсутність професійно й соціально значимих цілей, байдужість до суспільства, вивчає українську мову, щоб отримати диплом інженера, оскільки українська мова входить до складу обов’язкових навчальних дисциплін) – 1/3 частина опитуваних; 5) *утримансько-приспосувальницька спрямованість* (вони згодні приносити користь, але тільки для себе, не обмежуючи своїх бажань, інтереси суспільства їх не стосуються, ставлення до української мови цілком байдуже або відверто вороже) – 1/3 опитуваних.

Отримані нами результати свідчать про те, що ціннісні орієнтації студентів суперечливі, тобто одночасно існують два полюси, дві системи моральних норм. Одна базується на загальнолюдських гуманістичних засадах, де домінуючими виступають принцип свободи, національної самосвідомості й самоповаги, особистої автономії, поваги прав інших людей, самореалізація особистості. У вершину кута другої системи цінностей поставлені: матеріальні блага, неприйняття українських національних цінностей, культ сили, споживання і придбання, незалежно від того, якими засобами здійснюється досягнення мети. Як наслідок цього, таким студентам важко визначитися у своїх головних життєвих принципах, конкретний життєвий план несформований, їхні ціннісні орієнтації нестійкі, нестабільні, світогляд характеризується суперечливим характером становлення особистості.

Тому, розглядаючи проблему культурно-етичної парадигми мовленнєвої комунікації мовними засобами, слід звернути увагу на естетичне виховання майбутніх фахівців. Естетичному вихованню підростаючого покоління і формуванню усебічно розвиненої особистості, сприяє, зокрема, естетичне ставлення до мистецтва, що складається в багатомірну систему, уміщує багато аспектів, наприклад, такі як діалектика, об’єктивне і суб’єктивне, практичне й духовне, зміст і функції, цінності й оцінки, естетичне й суспільне, естетичне і гносеологічне, і як нам уявляється, *естетичне і професійно зумовлене*.

Естетичне ставлення до мови є особливим типом ціннісних відносин, що фіксують цінності світу і діяльність людини на основі двох взаємопов’язаних принципів: досягнутої досконалості, виразності, краси і гармонії, з одного боку; і міри саморозвитку і самореалізації людини (отже, *професійного зростання і формування досконалого професійного мовлення*), – з іншого; несе багатофункціональне навантаження, сприяє успішному вирішенню питань загального й особистісно значущого характеру [221, с.52]. Укріплення національної самосвідомості й міжнаціональних духовних зв’язків, прояви відповідального ставлення

до навколишньої природи, підвищення загальної культури і культури праці, *формування професійно досконалого мовлення значною мірою визначається естетичним потенціалом людини, його здатністю високо цінувати і примножувати досягнення художньо-перетворювальної практики.* Естетичне виховання студентів засобами української мови розглядається як невід'ємна частина національного виховання, визначним чинником якого є успадкування молодим поколінням багатства духовної культури народу, його національної ментальності.

Дослідження проблеми естетичного виховання засобами мови ґрунтується на фундаментальних працях філософів (Арістотель, Ф.Бекон, Ж.Ламетрі, Г.Гегель, Г.Сковорода, П.Юркевич, Ю.Борев, В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Лозовий). На основі останніх досягнень лінгводидактики, лінгвістики тексту, методичних досліджень із питань естетичного виховання назріла необхідність принципово нових підходів до навчання мови, зокрема його естетичного спрямування, що є основою для створення *професійно досконалої особистості.* Розвиток психолого-педагогічних наук, з одного боку, і низький рівень культури мовлення учнів, всезростаюча потреба суспільства у вільній мовленнєвій компетенції, духовно-естетичному становленні підростаючого покоління як майбутніх фахівців, що будуть створювати суспільно значущий продукт – з іншого, спонукають до наукової розробки *проблеми естетичного виховання у тісному зв'язку з концепцією розвитку навичок професійного мовлення.*

Для розв'язання цих завдань необхідна цілісна система гуманітарно-освітньої й культурно-виховної діяльності. У межах блоку культурологічних дисциплін („Українська і зарубіжна культура”, „Етика”, „Естетика”, „Культурологія”, „Ділова українська мова”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Методика викладання у вищій школі” тощо) як комплексу базових, альтернативних і факультативних курсів ефективним є використання особливих методів навчальної роботи, що синтезують як традиційні, так й інноваційні освітні стратегії із новими інформаційними технологіями, що проникають в усі сфери вищої освіти.

Естетична функція мови проявляє себе у мовленні, зокрема професійному. Дослідження проблеми естетичного виховання студентів під час вивчення української мови покликане до життя самим розвитком нашої держави, політичними, соціальними потребами суспільних перетворень і зумовлене насамперед такою важливою методичною потребою інтегративного характеру, якою є відсутність належного зв'язку на заняттях із мови, пошуки шляхів активізації естетичного сприймання тексту без опори на мовлення. Загальні принципи виховання почуття прекрасного, ефективність естетичного виховання під час навчання рідної мови знайшла своє наукове обґрунтування у працях С.Герасимова, Л.Коваль, Г.Лабковської, Б.Лихачова, М.Таборидзе, Г.Шевченко.

Мета комунікації може зумовити необхідність вибору мовних засобів. А там, де є обдумування, там є й естетика мови [28, с.36]. Естетична ж функція мови збагачує комунікативну, розвиває мислетворчу і надає професійному мовленню яскравості й виразності. Першоелементом, основою, на якій будується естетичне виховання, є культура мовлення, зокрема, професійного як засобу саморозвитку і самореалізації досконалої особистості. Тому нашим першочерговим завданням є необхідність дослідити питання про взаємозв'язок оволодіння законами мови та культурою професійного мовлення – і віднайти в цьому взаємозв'язку той елемент, ту сходинку, той підхід, що виступає як вияв естетичного ставлення до мови. Актуальною залишається думка Р.Будагова про те, що хоч до естетики слова проявляють високий інтерес письменники, науковці, громадські діячі, лінгвістам так і не вдалося широко поставити *проблему естетики мови й професійного мовлення* [63, с.24-26]. В.Русанівський зазначав, що на уроках мови органічно поєднуються мова як засіб пізнання, мова як засіб комунікації, мова як засіб апеляції до почуттів, засіб емоційно-естетичного виховання [401, с.98]. Проблема естетичного виховання студентів є актуальною на нинішньому етапі розвитку освіти, оскільки розуміння естетичної функції мови – важлива умова формування *професійної мовленнєвої компетенції* студентів. Студенти отримують знання про мову, але не знають її виразних можливостей і особливостей.

На основі аналізу науково-методичних підходів до естетичного виховання (В.Острогорський, І.Зязюн, В.Лозовий, Г.Сагач) і мовного (О.Крутоголова), професійного мовлення (Н.Бородіна, Л.Головата, Л.Златів, Т.Окуневич, Л.Паламар, О.Семенов, Т.Симоненко, Н.Тоцька), урахувуючи наявність виражальних можливостей впливу мови через мовлення, можна визначити поняття **«мовно-професійне виховання»**. *Це означає цілеспрямоване формування професійно досконалої особистості, здатної свідомо володіти скарбами рідної мови, що дає можливість для розвитку внутрішнього дару слова, гармонійного ділового спілкування, асоціативного фахового мислення, естетично-мовних смаків, риторичної довершеності.*

Таким чином, соціогуманітарне знання й естетичне виховання дозволяє зняти протиріччя між людиною і технікою, людиною і природою, дає такий рівень професійної культури, що дозволяє ще на етапі проектування мінімізувати негативні соціальні наслідки інноваційної діяльності, формує здатність до адекватної оцінки й прийняття правильного рішення в критичній діловій ситуації, актуалізує людський, а не тільки технічний зміст негуманітарних або суто інженерних професій. Соціально-гуманітарний компонент у мисленні й діяльності фахівця відіграє свого роду охоронну роль. З одного боку, фізична безпека суспільства гарантується соціальною, моральною, професійною компетентністю фахівців. З іншого боку, – знання механізмів функціонування суспільства, специфіки культурної динаміки,

уміння спілкуватися, естетичне сприйняття української мови, мовно-естетична вихованість, інтелектуальна гнучкість, психологічна мобільність – усе те, що дає особистості соціально-наукове й гуманітарне знання, – полегшує входження людини в соціум, пошук оптимальних рішень у важких професійних і життєвих обставинах.

Високий рівень естетичної культури сьогодні має стати одним із найважливіших критеріїв якості соціально-гуманітарної підготовки фахівця з вищою нефілологічною освітою. Отже, *засвоєння основ культурологічного знання для формування професійного мовлення засобами української мови повинне орієнтувати освітній процес у ВНЗ нефілологічного профілю на розвиток аксіологічного, естетичного, екологічного і професійного мислення студентів, на культивування ідеї моральної відповідальності індивіда за наслідки своєї професійної діяльності.*

Мистецтво слова має зберегти чільне місце в процесі виховання гармонійно розвиненої особистості, тому виховання ставлення до мови як до мистецтва сприятиме вирішенню завдання всебічного розвитку підростаючого покоління взагалі і професійно досконалої особистості зокрема. Це доведено як у теорії (М.Гюйо, В.Жирмунський, Г.Клочек, Д.Лихачов, Д.Овсяннико-Куликовський, І.Огієнко, О.Потебня, В.Русанівський, К.Ушинський, П.Флоренський, І.Франко), так і в практиці використання слова як прообразу організованого вчинку (А.Макаренко, В.Сухомлинський). Пізнаючи світ через мову, завдяки зануренню у зміст нових слів, їх переживанню і відчуттю, знайомлячись із творами літератури і мистецтва, студенти набувають численних вражень, що впливає на їх почуттєву сферу, естетичні уподобання, смаки, потреби, розвиває та формує їхнє естетичне ставлення до навколишнього світу, зберігає від професійного викривлення, пов'язаного з однобічністю фахового світогляду, сприяє формуванню навичок фахової культури, етики, а отже, професійного мовлення засобами державної мови.

У руслі культуровідповідного вектора розвитку вищої школи закономірний інтерес має якість основного її продукту – особистості фахівця як результату його комплексної взаємодії з освітнім середовищем ВНЗ. Принципове значення набуває в цьому зв'язку переосмислення поняття освіченості, що характеризується тепер не тільки збільшенням «суми конкретних знань, умінь і навичок, на досягнення якої традиційно спрямований навчальний процес у вищій школі, але й урахуванням ціннісної орієнтації суспільства в цілому [111, с.5]» й особистості фахівця зокрема, підвищенням конкурентоспроможності останнього за рахунок уміння адаптуватися до суспільно-економічних умов, що постійно змінюються, інтегруватися в сучасний культурно-інформаційний контекст. Формування професійно значущих комунікативних навичок і вмінь усвідомлюється як невід'ємна складова комплексної підготовки фахівця, його загальної і професійної культури.

Згідно з пріоритетами загальнолюдських цінностей значущістю особистості в культурно-духовному й соціально-політичному розвитку суспільства цінність людини визначається її культурою. Відомо, що між особистістю і культурою існує найтісніший зв'язок: особистість живе культурою, а культура здійснюється особистістю. «Культура особистості – це інтегративний показник якісно зрілого прояву її соціальності й індивідуальності, унікальної неповторності, соціальної зрілості й індивідуальної стійкості, засвоєння соціального досвіду й реалізації соціальних ролей, функцій... Це своєрідний індекс розвитку людського потенціалу та його цілісної гуманістичної спрямованості. Серцевиною культури особистості є моральна культура [256, с. 4-5]». На нашу думку, саме культура виступає загальною детермінантою мови.

Традиція аналізу мови як складової культури у якості феноменів, наділених однією і тією ж концептуальною формою, зароджена у другій половині XIX ст. у працях Макса Мюллера й Адальберта Куна, які виходили з презумпції нерозмежованого ядра мовних і культурних (міфологічних) тем. Мова – це частина культури, а культура – це частина мови. Ці явища взаємопов'язані. Культура визначається інтелектуальними, моральними і фізичними цінностями, тобто має три головних аспекти поняття. По-перше, це сфера вільної самореалізації особистості, сфери творчості, сфера науково-професійної діяльності. По-друге, це є ціннісне ставлення до реальності. По-третє, це штучний, створений думкою, духом і руками людини світ, що відрізняється від «натури» (природи). Мова відображає соціокультурну спрямованість і взаємозв'язки, тому що вона посиляється на об'єкти через поняття. Ось чому культурний фон мови такий важливий, і мова не може вивчатися ізольовано, тобто тільки як набір лексичних одиниць і граматичних правил.

Для фахівців нефілологічного профілю, які здійснюють організаційно-управлінську діяльність у сфері виробництва і технологій, практичну значимість мають навички і вміння грамотного й ефективного використання мовних засобів для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного спілкування. У цьому зв'язку мовна і мовленнєва складова визначаються як найважливіші інструментальні компоненти комплексної професійно-комунікативної компетенції фахівців, що в свою чергу робить актуальною розробку наукової системи формування й розвитку професійного мовлення за допомогою професійно-комунікативної підготовки фахівців засобами української мови. Системний підхід до професійно-комунікативної підготовки студентів визначає необхідність педагогічного керування вказаним процесом на етапах проектування, реалізації і контролю мовної навчальної діяльності суб'єктів вищої нефілологічної освіти. Ефективність такого керування забезпечується знанням загальнометодологічних і наукових основ лінгвоосвітнього

процесу у вищій школі, його можливостей у формуванні конкурентоздатної, висококультурної мовної особистості фахівця.

Професійна діяльність особистості не може однозначно розглядатися як якась локальна, вузька, замкнена і самодостатня характеристика. Вона завжди є зрізом, аспектом, одним із боків її життєдіяльності, соціальної активності як цілісних і нерозчленованих компонентів. Тому неправомірно ізолювати один від одного такі особистісні параметри, як її *професійна і загальна культура*. Остання є однією з найважливіших, засадничих характеристик рівня соціалізації особистості, її соціальної зрілості. Уявляється продуктивним і перспективним підхід до цього явища як до інтегративної, складної, цілісної системи, що має різні взаємозалежні рівні, підсистеми, елементи. Так, *професійна культура особистості* є єдністю професійних знань, умінь, що реалізуються в активній творчій діяльності. Вона, зрозуміло, пов'язана зі світоглядними настановами, моральними орієнтирами, політичними поглядами, естетичним смаком, культурою мислення тощо. Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості всебічно й ефективно реалізується. Саме в професійній діяльності акумулюються всі види культури особистості. Певне місце відводиться в діяльнісно-видовій системі культури особистості – культурі спілкування, мовній культурі. Культура особистості диференціюється на культуру професійну, виробничу, науково-пізнавальну, суспільно-політичну, сімейно-побутову та культуру дозвілля, у яких так чи інакше представлені підсистеми діяльнісно-видової структури [255; 256]. До індивідуальних особливостей людини слід віднести її здатність до самовиховання, самовдосконалення, свідоме обрання нею оптимальних, з точки зору інтересів суспільства, моральних орієнтацій. Система виховання має зорієнтувати особистість на принципи поведінки, спрямовані на честь і гідність особи, на такі вічні моральні цінності як совість, обов'язок, відповідальність, межі яких визначає врешті-решт сама людина під впливом дуже багатьох чинників. Освіта, особливо нефілологічна, невід'ємна від виховання молоді. Завдання освіти допомогти молодим фахівцям стати справжніми патріотами. Молоде покоління повинно мати чітке уявлення про те, що таке патріотизм. Тим більше, що ці слова все частіше використовуються останнім часом різними політичними силами у своїх цілях. На наш погляд, найточніші й ємні слова про це говорив М.Рильський: «Людина може прожити все життя у межах своєї держави і не знайти своєї Батьківщини, так що душа його буде до кінця патріотично безлюдна й мертва...Набуття Батьківщини є акт духовного самовизначення». Виховання молоді є головною метою освіти, головний вектором життя усього українського суспільства. Адже за словами Д.Лихачова: «Не може бути глухих до Рідного слова, черствих до Добра, безпам'ятних до Минулого і сліпих до Краси, а для цього потрібні Знання, які дає Освіта».

Тривалий час культура розпадалася на народну (традиційну) і професійну культуру. В умовах постіндустріального суспільства практично повсюдно традиційна культура, зумовлена сільським укладом життя, відійшла в минуле. Панівну роль у суспільстві мають стереотипи масової культури, яка нівелює індивідуальні етнічні культури. Масова культура майже не засвоює ці культури – вона нав'язує власний уніфікований і банально спрощений культурний код, що породжує примітивний ерзац. «Вирішальним чинником розвитку культури виявляються ринкові умонастрої й стандарти, які визначають мистецтво, науку, релігію як предмет споживання, підпорядкований економічним міркуванням [47, с.92]». Саме в цьому аспекті масова культура розходиться з народною (традиційною) та професійною культурою.

Незважаючи на це, українська національна культура і українська мова не деградують якісно – наявність індивідуальної творчої свободи, відсутність політичних переслідувань і заборон за умов відносної демократії дають їй шанс бодай почасти використовувати і нагромаджений потенціал, і резерв природної талановитості населення. Українська ж масова культура остаточно занепадає, поступаючись місцем західній та російській масовій культурі [47, с.93]. Подекуди зберігаються ще елементи автентичної народної культури – як один з елементів надії на черговий поворот історичної долі й відродження національної свідомості [323, с.174]. Отже, як зазначають сучасні дослідники Н.Богданова, М.Ожеван, Р.Кісь та ін., масова культура хоча й передбачає масовість цього явища, не означає його народності. Масова культура міфологізує людську свідомість, містифікує реальні процеси, що відбуваються в природі й суспільстві. Метою масової культури в студентському середовищі є не так заповнення дозвілля і зняття напруження та стресів, як стимулювання споживацької свідомості в реципієнта, що, своєю чергою, формує особливий тип пасивного некритичного сприйняття цієї культури. Усе це й призводить до формування саме такої особистості студента, яка досить легко піддається маніпулюванню. Тобто відбувається маніпуляція його психікою, експлуатація емоцій та інстинктів підсвідомої сфери – насамперед почуття самотності, провини, ворожості, страху, самозбереження і та ін. [47, с.92]. За словами В.Скуратівського, «маємо справу, по суті, з безприкладним у світовій історії світовим лихом. Яке, гадаємо, не поступається за своїми саме руйнівними параметрами, приміром, найстрашнішим епідеміям минулого. Отож, з одного боку, сучасна цивілізація безперестану ускладнюється... А з другого – уся ця неймовірна ускладненість проходить повз масову культуру. З тими її особливими фільтрами, що принципово не пропускають справді реальну інформацію про світ... [428, с.3]».

Головну роль у трансформації українськомовної особистості відіграє загальний стиль сучасної епохи. Українська ментальність усереднюється (можна сказати, редукується, а іноді й зовсім зникає),

відбувається корозія національної форми свідомості шляхом руйнування системи українського мовлення. Ми стаємо свідками аксіологічної катастрофи. Те, про що писав у своїй праці «Повстання мас» Ортега-і-Гассет, досягло апогею: торжествує людина маси, відбувається в глобальному масштабі “масовлення” свідомості [330, с.260-263]. Говорячи про навчання української мови з метою формування й розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних ВНЗ, ми будемо говорити про освітній простір, який є складовою соціального простору України.

Визначимо основні причини змін, що відбуваються з українськомовною особистістю на рубежі XX-XXI століть.

1. Утрата духовності. Людина віддає перевагу зовнішньому над внутрішнім: зовнішній публічний успіх – внутрішній вдоволеності, зовнішній блиск (так званий “гламур”) – внутрішньому світлу, матеріальні блага – духовним цінностям.

2. Деструктивні змінення національного культурного простору в результаті процесів глобалізації. Ґрунтовний типологічний аналіз культури, здійснений на початку XX століття О.Шпенглером [504], показав, що культура кожного народу є “організм”, який відрізняє його від інших “організмів”: у кожної культури є душа, яка відрізняє її від усіх інших культур. Нині ми спостерігаємо агресію із боку культур, які проповідують цінності своєї культури; а також споживання як основну цінність: все, що не може бути успішно продане, не варте уваги.

3. Агресивна політика ЗМІ, яка призводить до розмивання суспільної свідомості. Оптимальний спосіб засвоєння духовного досвіду людства за допомогою знайомства з найкращими зразками класичного мистецтва витісненням екранною “культурою” (низькими за якістю російськими та зарубіжними телесеріалами), що призвело, за свідченнями дослідників дитячої психології, до “телеекранної інкультурації”.

4. Орієнтація на “загальноєвропейські стандарти” (згадаємо знову О.Шпенглера, який говорив, що єдиної загальнолюдської культури не існує) підриває авторитет української культури, мимохіть навіює зневагу до того, що має бути дорогим для кожного українця, а в інших народів викликати повагу. На телебаченні вітається “формат”, в освіті – “стандарт”, уявлення про людську красу дають сучасні секс-символи. Те саме відбувається і з мовою. Засобом міжнародного спілкування стала стандартна англійська, а на Сході та Півдні України – російська.

Зазначимо ще один аспект: державна проукраїнська мовна політика може сповільнити або прискорити процес проникнення в Україну домінуючих у світі мов (і культур), але очевидно, що вона не зможе його цілковито припинити. Щоб забезпечити домінування в Україні української мови, треба забезпечити насамперед домінування української культури. Щоб зберегти українську мову, треба воювати не так з мовами і навіть не за українську мову – треба проектувати реальні сфери

універсального змісту, які б стали привабливі як для українців, так і для представників інших народів. «Адже справа не лише у мовному домінуванні Америки, Європи чи тієї ж Росії, а у домінуванні, престижності їх способу життя, їх перспектив на майбутнє, їх смислообразів, їх систем життєдіяльності. Головна риса, яка приваблює до цих культур – їх універсальність, доступність та урбаністичність [134, с.204-205]». Як слушно зазначав львівський культуролог Роман Кісь: «Без власного урбанізму як відносно цілісного структурного і функціонально повного українського соціокультурного довкілля великих і середніх міст (а саме тут визначається вектор майбутнього) українство взагалі не матиме перспективи...Триватиме і далі його маргіналізація, цілковите згасання [190, с.59]».

Як уважають багато дослідників (Н.Богданова, Н.Дуда, Р.Кісь, І.Кононов), урбаністична культура України вже сьогодні вважається двомовною (вільне перемикання мовних кодів) – з української на російську чи англійську. На думку луганського дослідника Іллі Кононова, українець майбутнього – це людина, яка володіє щонайменш трьома мовами – українською, російською й англійською або якоюсь іншою європейською мовою) [209, с. 245]. У такій ситуації становище української мови уподібнюється до становища мов малих народів, оскільки саме вона стає найслабшою ланкою у виробленому трикутнику мов.

Розв'язання цієї проблеми є неоднозначним. З одного боку, держава Україна має взяти на себе обов'язки імплементації (< лат. impleo здійснення, виконання державою міжнародних правових норм, причому методи і засоби імплементації кожна держава визначає самостійно) [317,с.333], тобто застосування норм мовного законодавства на практиці – свідомий цілеспрямований і безпосередній вплив суспільства на мову, отже, на функціональну систему мови (звужувати або розширювати суспільні функції мови). Активний вплив на функціональні параметри мови викликає кількісний зріст інших мовних одиниць, а також варіацій, способів, форм, а також типів їх поєднання, посилює процеси міжмовної і внутрішньомовної взаємодії, що прискорює якісні зміни на усіх структурних рівнях мови. Зміна мовної структури, у свою чергу, розвиває функціональні можливості мови, наразі й української. З іншого боку, у ХХІ ст. «українці зможуть виробити і запропонувати світові такі інновації у галузі зразків поведінки, організаційної діяльності чи знань, унаслідок яких українська мова (як основний носій цих інновацій) перейде в другу групу мов економічно розвинених і культурно сильних країн [134, с.205]».

Тому в духовному розвитку студентів ВНЗ нефілологічного профілю з метою розвитку їхнього професійного мовлення пріоритетним значенням має бути утвердження принципів гуманізму, милосердя, високої моральності, шанобливого ставлення як до української мови та культури, так і до всього, що пов'язане з проявом сутнісних сил людини.

Усвідомлюючи ціннісні орієнтири, сполучені з моральними й естетичними цінностями, студенти свідоміше підходять до вирішення власних проблем, включаючись у процеси з забезпечення життєвої активності, свідомого вибору професії, формування навичок професійного українськомовного мовлення, самостійної організації діяльності за законами досконалості й краси.

Вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому відбувається становлення молодого покоління. У зв'язку з цим перед освітою також постає складне питання підготовки студентської молоді до життя в умовах полікультурного середовища і формування умінь та навичок майбутніх фахівців для професійного спілкування з людьми різних національностей, культур, віросповідань і ціннісних орієнтацій.

Мовний бар'єр є одним із найважливіших чинників, що знижують потенціал міжособистісного спілкування під час професійно зумовлених ситуацій. Проблема ця складна для студентів як майбутніх фахівців, оскільки незнання української мови у деяких випадках може сприйматися як комплекс особистої неповноцінності, що може негативно вплинути на їхню соціальну активність, скоротити «поле» реалізації особистісного потенціалу, стати чинником напруженості міжособистісних стосунків. Для вирішення цієї проблеми в обов'язкову навчальну програму, зокрема для російськомовних студентів ВНЗ нефілологічного профілю, обов'язково має бути включено комплексну програму з професійного спілкування українською мовою (подану за видами мовленнєвої діяльності, формами і жанрами тощо). Це готує сучасних соціально мобільних фахівців у всеукраїнському і загальноєвропейському просторі, здатних і готових адекватно реагувати в ситуаціях полікультурної взаємодії.

Ось чому найважливішою функцією вищої школи, сьогодні має бути не стільки *культуротворча, культуроформувальна* функція, скільки *мовна, мовленнєва*, що полягає в розвитку особистісного світу молодої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовного-практичного досвіду людства, у вихованні людини культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності щодо створення культурного українськомовного середовища. Тому головною метою формування навичок професійного мовлення, особливо якщо ми говоримо про нефілологічні ВНЗ, має бути розвиток у майбутнього фахівця здатності бачити в техніці, науці, інженерній діяльності соціокультурний зміст, опанувати сполучні зв'язки комп'ютерної техніки й гуманітарних знань, зрозуміти мову культури. Це не може бути здійснене без співвідношення наукової, технічної, художньої творчості, стилю мислення, без усвідомлення *творчого характеру динаміки світової і вітчизняної культури*. Не можна не враховувати й те, що з погіршенням стану системи виховної роботи у ВНЗ саме гуманітарні дисципліни залишаються центрами, що впливають на культуру

особистості студента, формують систему моральних цінностей, серед яких формування мовної культури особистості фахівців стало розглядатися як умова збереження національної культури і державності.

Перспективним є, на нашу думку, виявлення гуманістичного потенціалу в самих загальнонаукових і загальноприродничих або загальнотехнічних дисциплінах, що також може стати засобом розвитку в студентів творчого мислення, культури особистості, професійної етики на основі аналізу світоглядних і методологічних проблем цих предметів.

Отже, культурологічне знання повинне стати основою для:

- вироблення світоглядних передумов для розуміння єдності світового цивілізаційного процесу;
- ідентифікації себе як суб'єкта культурогенезу;
- розуміння закономірностей єдиного історико-культурного розвитку людства, значущості й самоцінності української культури;
- формування здатності до прогнозування й передбачення соціально-економічних, екологічних і моральних наслідків професійної діяльності;
- організації системи професійної і соціальної взаємодії на основі інтеграції різних традицій міжособистісного та міжкультурного спілкування;
- формування навичок професійного мовлення засобами української мови як запоруки визначення результативності професійної діяльності з урахуванням фахової спрямованості студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Оскільки мовні знання – це один з основних компонентів професійної підготовки, то розвиток освіти і самоосвіти, від яких залежить професійне становлення особистості, сприяє автономізації самоосвіти як самостійного соціокультурного феномена. В умовах сучасності самоосвіта особистості у формуванні навичок професійного мовлення – важливого професійного компонента – є соціокультурною проблемою. Від її оптимального вирішення залежать соціальна мобільність і загальна культура особистості, перспективи розвитку суспільства і його соціальних інститутів.

У зв'язку з цим набуває практичної значущості дослідження різних способів використання української мови в науці, професійній діяльності. Як особливий спосіб відбиття дійсності мова з самого початку історії людства стає стимулятором пізнавальних потенцій особистості; мова безперервно пульсує в розгалуженій мережі живого людського спілкування, здійснюючи регуляцію найрізноманітніших взаємодій. Людство синтезує знання й активно використовує його в своїй багатоплановій соціальній діяльності, причому мовна діяльність виступає стимулятором і регулятором у цьому процесі. А самі мовні засоби мають значне місце в арсеналі засобів, спрямованих до досягнення цілей, поставлених суспільством, серед яких важливе місце

займають питання функції мови. *Мова виступає не лише як засіб загального спілкування, а й формування і розвиток навичок професійного мовлення, а отже, становлення нових виробничих відносин.*

Зі зміною геополітичної ситуації європейське суспільство стає мобільнішим та комунікативнішим. Тому великого значення надається саме інтенсифікації мовних стратегій, що роблять подолання мовних бар'єрів нормою життя.

У зв'язку із входженням України до Болонської системи освіти реформування традиційної системи має стати складовою частиною європейської мовної політики [82, с. 52].

Необхідність реалізації стратегії в мовній політиці України проголошено як державну політику України. Щодо мовної стратегії Української держави, то в Законі України «Про освіту», Державній освітній програмі [124] зауважується, що її першій складовій – українській мові – немає і не може бути альтернативи. Другою складовою основи української державності називають привабливість української мови як мови доступної книги, мови передової освіти, нанотехнологій, мови мистецтва та його таких видів, як кіно, телебачення й театру. Третьою складовою визначається підтримка мов національних меншин через і завдяки системі української національної освіти [427, с. 53-54]. Отже, роль української мови як цементуючої основи соціокультурного функціонування українського суспільства, інформаційної мережі для розвитку наукового знання, постійно знаходиться у центрі уваги. Проблема ролі мови в науковому пізнанні в її соціальному змісті висувається потребами науки і практики, сучасним етапом науково-технічного прогресу. Актуальність дослідження ролі мови на ґрунті природи і функцій природної і наукової мови, професійного мовлення, характеру їх організації для розвитку професійного мовлення студентів вищої школи виникає ще у зв'язку з тим, що під впливом і з урахуванням особливостей цих мов створюються форми і системи мов програмування, виключно важливі для сучасних методик навчального процесу у вищій школі.

Найважливішою з проблем української соціолінгвістики є проблема української мови у вищій школі. Саме у студентські роки відбувається стрімке і бурхливе зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, максимально активізується пізнавальна і професійно-орієнтована креативна діяльність. Саме тут має прийти до кожного студента глибоке усвідомлення свого громадянства, належності до української культури, ідентичності зі своїм народом. Тут студент має постати як мовна особистість і сформуватися як майбутній фахівець, адже студенти сьогодні – це Україна завтра. Сьогодні студенти здобувають фахові знання, а завтра займуть своє місце в суспільстві. Для того, щоб стати добрим фахівцем, треба стати передусім освіченою та інтелектуально розвиненою людиною, яка володіє мовою своєї держави.

Інтереси студентів – як і потреби суспільства – лежать у сфері практичного використання української мови, але без утилітарної установки на усне пряме спілкування в обмежених рамках. Як приклад доречно навести питання анкети цілей навчання, проведеної у Харківській національній академії міського господарства протягом 2005-2009 років.

Серед студентів 1-4 курсів Харківської національної академії міського господарства протягом 2005-2009 років проводилося соціологічне анкетування з різних питань вивчення української мови й ставлення студентів до викладання навчальних дисциплін українською мовою у вищій школі. Вивчення мовної ситуації за ці роки показує, що становище з українською мовою в усіх сферах суспільного життя на Сході України не тільки не змінилося на краще, але й погіршилося. Ці дані є дуже показовими порівняно з даними 2001 року. Кількість опитаних студентів була приблизно однакова: 1161 студент – при опитуванні за 1997–2000 рік, 1110 – за опитування 2005–2009 років.

Якщо на питання анкети «Як часто вам доводиться користуватися українською мовою?» на попередньому анкетуванні 3,27% студентів відповідали, що постійно спілкуються українською мовою, то під час останнього анкетування тільки 2,2% студентів визначили, що постійно спілкуються українською мовою.

Щодо відповідей на питання «Що заважає вам перейти до вивчення українською мовою всіх дисциплін?» під час попереднього опитування 27,65% студентів в анкетах відповідали, що не мають бажання вчитися українською мовою, то на останньому опитуванні 37,5% студентів уже відповіли, що не хочуть, щоб дисципліни викладалися державною мовою.

В анкетуванні студентам ставили питання: «Якою мовою ви спілкуєтесь?» Студенти при першому анкетуванні відповіли так: з 1161 студента 980 вдома спілкуються російською мовою, а тільки 181 – українською. При анкетуванні 2005-2007 років з 1110 студентів 1002 студенти відповіли, що спілкуються в родині російською мовою, а 108 – українською.

Подані порівняльні дані переконливо свідчать про складну мовленнєву ситуацію, що однозначно впливає на процес формування мовного середовища, а останнє безпосередньо детермінує умови реалізації комунікативних процесів у суспільстві. Це положення стосується не тільки умов безпосереднього спілкування між індивідами, але також і умов відбору й передачі від покоління до покоління соціально організованих схем предметної діяльності та інших культурних традицій.

Слід зазначити також специфіку так званого «людського чиннику» в оволодінні навичками українського професійного мовлення у нефілологічному ВНЗ. У студентів переважає абстрактний, логічний склад розуму, «технічний» тип мислення, їм складно буває опанувати

елементарними граматичними і лексичними знаннями хоча б однієї мови, а в умовах фіксованої двомовності (російсько-української, з переважанням російської на Сході та Півдні України) виникає ще більше проблем. Цей факт не можна не враховувати в розробленні засад методики розвитку українськомовного професійного мовлення.

Аналізуючи відповіді студентів на запропоновані питання анкети, слід звернути увагу на такі моменти. Більшість студентів (71,6%) розуміють значення української мови як ідентифікаційного чиннику серед інших народів світу. Серед цих студентів 86,5% визнали себе за національністю українцями (але з них більше, ніж 62% постійно спілкуються тільки російською мовою, а 2,2% постійно спілкуються українською мовою), із них 52,7% тільки в процесі навчання спілкуються українською мовою, у тому випадку, якщо навчальні дисципліни викладаються державною мовою. 27% студентів визнали мову, якою вони спілкуються, як суржик, в основному це були студенти із сільської місцевості, а також ті, що вирости і вчилися у середніх школах невеликих районних міст і селищах міського типу Харківської, Полтавської, Сумської, Луганської областей. Порівняно з опитуваннями 1997-2000 років кількість студентів, які постійно спілкуються українською мовою в середньому скоротилася на 1%, хоча кількість студентів, що визначили себе українцями, збільшилася майже на 9%, а українську мову визнали рідною 82,6% студентів (за попередніми опитуваннями було 79,6%).

Щодо опитування з приводу викладання українською мовою усіх предметів під час навчання у вищій школі, то 35% студентів не заперечують, щоб їм читалися усі дисципліни українською мовою, 51,2% погодилися на часткове викладання предметів українською мовою, але 13,8% студентів проти викладання, хоча тільки 21% визначилися за можливість спілкуватися на заняттях з викладачами за бажанням як українською, так і російською мовою. Однак тут виступає нове питання: підготовленість викладачів вищої школи кваліфіковано проводити заняття українською мовою.

Отже, соціокультурний та мовний (домінуюча роль російської мови) чинники однозначно впливають на специфіку викладання української мови причому як на Сході, так і в Південній частині України, і це не можна не враховувати у створенні методичної системи для формування навичок професійного мовлення у студентів-нефілологів ВНЗ. Студентський контингент в основному свідомо і зрозуміло ставиться до питань комунікативної спрямованості на розширення полівалентності української мови в суспільстві, але гостра мовна ситуація в суспільстві однозначно відбивається і на вищій школі.

Соціальна детермінанта, присутня в діяльності суспільної людини, веде до встановлення складних відношень між предметно-діяльнісними і комунікативно-діяльнісними аспектами людської поведінки, що відбиваються в структурі свідомості. У сучасному українському

суспільстві продовжує широко функціонувати російська мова, слабе володіння українською мовою на разі призводить до появи суржику. Лише за умови вільного переходу від мови до мови, а не байдужої мішанини двох мов (російської й української), обидві мови можуть стати справжнім багатством у культурному запасі сучасної ділової людини і сприяти формуванню професійно досконалої особистості.

Отже, комплексний аналіз професійного й мовленнєвого самовдосконалення особистості як системного явища дозволить обґрунтувати його вплив на становлення і розвиток не тільки загальної, але й професійної культури окремої особистості і всього суспільства, виявити природу й сутність, розкрити зміст основних соціальних функцій формування професійного українського мовлення як компонента професійної освіти і самоосвіти особистості, визначити основні методичні підходи, технології, стратегії і моделі становлення професійного мовлення особистості. Для цього слід проаналізувати трансформацію такої особистості в контексті не тільки соціокультурної динаміки, але й окреслити лінгвістичні основи розвитку навичок професійного мовлення як лінгводидактичної проблеми.

1.3. Професійне мовлення як лінгвістична проблема

Одним із найбільш актуальних завдань лінгвістики стає вивчення людського чинника в мові, основною метою лінгвістичного аналізу вже не може вважатися просто виявлення структурних характеристик мовної системи. Інтерес закономірно зміщується в бік досліджень тих особливих якостей мови, що забезпечують можливість адаптації людини до мінливих умов її існування, гнучкості і рухливості самої мовної системи залежно від професійно-орієнтованої діяльності людини. Зараз спостерігається рух лінгвістики до вивчення діяльнісно-динамічних аспектів мови, яка розуміється як процес, який усталюється та відповідає хіба що не на кожну пізнавальну потребу, кожний духовний зсув у розвитку суспільства і який перероблює матеріал досвіду в «суспільний продукт» (таке уявлення про мову розвивав у свій час В. фон Гумбольдт, його дослідницька програма, «як у зародку, містила в собі можливості різних напрямків аналізу мови [283, с. 82]»). Основним змістом мовного процесу виступає і комунікація, і лінгвокреативне мислення, спрямоване на породження нових мовних феноменів шляхом трансформації тих одиниць, що наявні в мові. Цим проблемам присвячено низку досліджень, у яких розглядаються проблеми, зорієнтовані на виявлення механізмів творення мови під впливом професійної потреби людини у самовираженні й креативному пізнанні й перетворенні світу [79; 284; 411; 413, с.76-111; 463]. Це зумовлює специфіку мовленнєвої діяльності фахівців і їхніх комунікативних якостей у ситуаціях ділового спілкування.

Важливими комунікативними рисами майбутніх фахівців є вільне володіння державною мовою у будь-яких ситуаціях професійного спілкування, уміння планувати таку комунікацію, виховувати в собі ділові комунікативні якості та розвивати мовну стійкість. Досконалого рівня розвитку професійного мовлення майбутніх фахівців засобами української мови можна досягти лише за умови створення системної технології навчання мови у ВНЗ нефілологічного профілю.

Розв'язання проблеми формування та розвитку професійного мовлення студентів ускладнюється тим, що у вітчизняних і зарубіжних наукових розробках існують різні підходи та тлумачення сутності, змісту, обсягу, структури поняття *«професійне мовлення»* та інших її видів, зокрема *«професійне мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю»*. Крім того, деякі вчені, працівники промисловості й виробництва вказують на те, що немає потреби у здійсненні вимірів та формуванні професійного мовлення державною мовою, оскільки студенти (як дорослі носії уже складеного мовного коду, часто російськомовного) володіють достатньою комунікативною компетенцією, що дає їм можливість вільно спілкуватися у суспільстві.

Усе вищезазначене вказує на необхідність розв'язання конкретних завдань, що сприятимуть ґрунтовному розумінню критеріїв розвитку професійного мовлення, обсягу змісту та структури понять *«професійне мовлення»*, *«професійне мовлення студентів ВНЗ нефілологічної профілю»*, а саме:

1. Проаналізувати та обґрунтувати загальнотеоретичні питання, які, по-перше, висвітлюють підходи до розуміння сутності понять *«професійне мовлення»*, *«професійне мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю»*, визначення їхнього змісту та структури; по-друге, окреслюють основні положення щодо формування й розвитку професійного українськомовного мовлення студентів – майбутніх фахівців нефілологічної сфери діяльності.

2. Описати структуру професійного мовлення та його компоненти.

3. Запропонувати власне трактування поняття *«професійне мовлення студентів нефілологічної спеціальності»*.

4. Визначити зміст об'єктів виміру та контролю професійного мовлення студентів, тобто окреслити критерії цього поняття.

Незважаючи на дослідження (Л.Барановська, Г.Бондаренко, С.Вдовцова, Л.Головата, О.Гриджук, Л.Златів, Н.Івашкіна, О.Кретова, М.Криськів, Л.Лучкіна, З.Мацюк, Т.Окунович, Л.Романова, Л.Струганець, Н.Тоцька), присвячені розвитку професійного мовлення особистості майбутніх фахівців (педагогів і студентів нефілологічного профілю), а також існуванню певних методичних посібників та монографій, у яких відображаються основні положення теорії мовленнєвої діяльності, досить значна кількість питань, що уможливають здійснення детального аналізу змісту і структури понять *«професійне мовлення»*, *«професійне мовлення студентів-нефілологів ВНЗ»*, не висвітлювалась на сторінках лінгвістичних та лінгводидактичних джерел.

Уважне вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що й досі не існує єдиного визначення понять «*професійне мовлення*», «*професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ*», оскільки дослідники різних галузей знань (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, лінгвокраїнознавці та ін.) підходять до його опису узагальнено й підкреслюють саме ті особливості, що властиві конкретній науці або галузі виробництва, пов'язаної з тим чи іншим видом професійної діяльності. Аналіз праць лінгвістичного та методичного напрямів дає підстави стверджувати, що в більшості робіт (монографіях, підручниках, публікаціях) «професійне мовлення», «професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ» уживаються не як терміни, а як синонімічні (синкретичні) відповідники до певних синтагм методичного характеру. Очевидно, що цей етап у розумінні поняття «професійне мовлення», є природним та закономірним як етап виявлення елементів визначеного набору, що активно досліджується.

Характеристики мовлення, сформованість яких є передумовою дієвості мовлення, зокрема професійного, зазначено у працях вчених, що розглядали це питання (Н.Бабич, Ф.Бацевич, О.Біляєв, А.Богуш, Є.Божович, Б.Головін, Г.Граник, О.Гриджук, О.Заболоцька, Д.Ізаренков, М.Ілляш, А.Коваль, Л.Мацько, Т.Ладиженська, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Пономарів, Н.Присяжнюк, В.Русецький, Г.Сагач, О.Семенов, Т.Симоненко, Л.Струганець, Є.Ткаченко, Н.Тоцька та ін.).

Проблеми, що стосуються формування професійного мовлення в учнів і студентів у процесі вивчення української мови час від часу привертали увагу таких дослідників, як Л.Барановська, Г.Бондаренко, С.Вдовцова, Л.Головата, Л.Златів, Н.Івашкіна, О.Кретова, Л.Лучкіна, Т.Окуневич, Л.Романова, Н.Тоцька; у процесі вивчення іноземної мови – Л.Абрасімової, В.Гаращенко, О.Мірошніченко, В.Селєзньової, Н.Соловйової, Г.Тер-Саакянц, С.Титова та ін. Проте проблема формування професійного мовлення засобами української мови з урахування специфіки майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається, так і не стала предметом усебічного висвітлення науковців, хоча накопичено певний досвід із питань викладання курсів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що можуть слугувати теоретичним підґрунтям у дослідженні цієї проблеми.

Професійне мовлення – це спілкування певної групи людей, лексика яких спирається на *професіоналізми* відповідного фаху. *Професіоналізмами* вважаються слова, словосполучення або звороти, властиві певній групі людей, об'єднаних спільною діяльністю. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, оскільки точно називають предмети, явища, процеси. Значна частина професіоналізмів із часом стають термінами, що покликані визначати поняття певної галузі науки, культури тощо [146, с.56-57]. Одним із найважливіших показників професійного мовлення студентів ВНЗ має бути насамперед *точність*, що переважно зумовлено глибиною знань, фаховою та науковою ерудицією, знанням мови професії.

Як зазначають сучасні дослідники (Г.Апресян, Н.Бабич, Б.Головін, А.Коваль, Л.Мацько, М.Пентиліук та ін.), до *комунікативних* якостей мовлення, що яскраво визначають *рівень професійного мовлення* майбутніх працівників, сприяють їх саморозвитку і самореалізації, формуванню професійно досконалої особистості належать такі якості, як *правильність (нормативність), логічність, ясність, чистота, виразність, доречність, достатність, емоційність (експресивність)*. Однак, зауважимо, що сформованість таких комунікативних характеристик може бути притаманна мовленню будь-якої людини за професією.

До *структурних* особливостей мовлення віднесемо *тривалість звучання, горизонтальне членування тексту, вертикальне членування тексту, прагматичну спрямованість*. Тривалість звучання залежить від його жанрової приналежності (доповідь, повідомлення, виступ із професійних питань на різноманітних оперативних або диспетчерських нарадах тощо) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції, теми і ситуації спілкування. Горизонтальне членування – це закономірне розміщення всіх частин виступу, змісту доповіді, організації мовного матеріалу в певній системі. Зміст виступу, як правило, поділяється на три частини: вступ, головну частину і висновок, кожна з яких виконує певну функцію. Така побудова створює відчуття логічної стрункості і динамізму, допомагає спрямовувати думку до аудиторії [318, с. 82]. Вертикальне членування дозволяє розміщувати в тексті окремі підтеми головної частини, що мають неоднакову значущість, з більшою або меншою кількістю смислових сегментів для ефективного донесення потрібної інформації аудиторії.

Зразкове мовне оформлення зумовлює зразкове дотримання орфоепічних, акцентуаційних, морфологічних, синтаксичних тощо норм і використання відповідних ритміко-інтонаційних моделей. Відповідне інтонаційне оформлення передає важливі смислові й емоційні відтінки висловлювань, відбиває стан і настрій мовця, його ставлення до предмета повідомлення і до слухачів. Нарешті, прагматична спрямованість мовлення, його впливовий ефект визначаються набором професійних знань, умінь і навичок, якими володіє майбутній фахівець.

Не існує й єдиної думки щодо обґрунтування чіткої парадигми видів, форм та рівнів професійного мовлення. Так, види мовлення розуміють як різні аспекти мовленнєвої діяльності, що виділяються залежно від характеру мовлення (внутрішнє і зовнішнє), способу організації мовлення (усне і писемне), міри активності (продуктивне і рецептивне) та деякі інші [37, с.321].

Внутрішнє і зовнішнє, усне і писемне (монолог, діалог, полілог) види мовлення будуть докладно розглянуті у розділі II § 2.3.2, у якому дамо характеристику формування мовлення з точки зору психології та психолінгвістики, тут обмежимося загальним оглядом, важливим для визначення професійного мовлення як лінгвістичного питання.

Тож науковці [393, с.190] виділяють дві форми особистісного спілкування – *монологічну й діалогічну*, – уважаючи, що розвиток особистості стає можливим тільки в умовах діалогічного особистісного спілкування. Зауважимо, що в основі цих форм лежить односпрямованість або взаємоспрямованість спілкування. У випадку, коли в комунікативно-мовленнєвому акті активність належить відправнику мовлення, цей акт здійснюється в монологічній формі. У випадку участі в ньому двох або більшої кількості осіб, він здійснюється в діалозі або полілозі. Монологічна і діалогічна форми передбачають принципово різне мовне оформлення. Монологічне мовлення – найбільш організований вид мовлення. Діалог є складовим текстом і складається з розмови, що може виступати або у вигляді монологічних висловлювань зі вставленими репліками, або у вигляді питально-відповідних реплік; із дієслів говоріння, що вводять розмову, а також ремарок, які супроводжують письмово фіксовані діалоги, особливо в літературі. Полілог, у якому беруть участь більше, ніж дві особи, зводиться до кількох перехрещених діалогів.

З дослідженням діалогу як складного мовленнєвого комплексу, у склад якого почасти входить ланцюг переплетених або паралельних реплік кількох осіб, пов'язано виділення різних структурних типів діалогу: *парний діалог, паралельний діалог, полілог* [67, с.305]. Зокрема, полілог є окремим випадком спілкування в малих групах, коли в розмові беруть участь більше двох співрозмовників. Спеціальні дослідження показують, що отриманий в цьому типі спілкування «знаковий продукт» (текст) відрізняється від того, який ми маємо у випадку діалогу, хоча зовнішнє полілог і може містити в собі цілу низку «мікродіалогів». Указані відмінності простежуються на сегментному, суперсегментному і паралінгвістичному рівнях. Комплексний аналіз формальних засобів організації полілогу показує, що на роль одиниці полілогічного тексту може бути висунута тактика спілкування, що є послідовністю низки ходів реплікування, які учасник полілогу робить на певному етапі його ведення.

Такий підхід потребує виходу у сферу соціолінгвістики і розгляду основних можливих соціометричних структур полілогу з урахуванням цілої низки чинників: а) загальної ситуації-спілкування; б) формального або неформального характеру спілкування; в) ієрархічності або неієрархічності спілкування (цей чинник є виключно важливим під час професійного спілкування); г) можливість організації в ході спілкування «коаліційних ігор». Дослідження з лінгвістики і соціолінгвістики полілогу мають найбільш безпосередній вихід у практику викладання української мови за професійним спілкуванням.

Оскільки однією з природних і розповсюджених форм людської комунікації є спілкування в малих групах, то полілогу, як і всім іншим формам спілкування (до речі, діалогу, якому дуже «пощастило» в

методиці) треба вчити. Між тим навчанню діалогу не приділяється до цього часу належної уваги.

Таким чином, аналіз праць сучасних науковців з лінгвістики дозволяє визначити власне розуміння понять «професійне мовлення» та «професійне мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ», їх обсяг змісту та структуру, парадигму і рівні, обґрунтувати основні положення цих понять з точки зору лінгвістики і перейти до з'ясування функцій тексту й дискурсу в формуванні і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів вищих навчальних закладів України.

1.3.1. Текст і дискурс у формуванні українськомовного професійного мовлення студентів

Розмежування мовної системи і мовлення спонукає припустити, що слід розмежовувати моделі текстів – елементи мовної системи, які мають інваріантний характер і входять у парадигматичні відношення один з одним, і тексти – одиниці мовлення, що мають варіантний характер і входять у синтагматичні відношення один з одним у процесі комунікації. Тексти – одиниці мовлення – є мовленнєвою маніфестацією мовних моделей текстів.

Можна припустити, що *модель тексту* – це певна система, тобто сукупність компонентів (комунікативних блоків), що об'єднується певними відношеннями, призначеними для виконання певних функцій [306, с.7; 253]. Визначення тексту як одиниці мовлення пов'язано із значними труднощами, і, незважаючи на наявність великої кількості найрізноманітніших визначень тексту, однозначного лінгвістично наукового і загальноприйнятого визначення немає [476, с.318].

В одній із своїх робіт Л.С.Виготський пише: «Власне кажучи текст будь-якого обсягу може бути зведений до короткого висловлювання – тези, а побудування тексту постає як процес розгортання цієї тези (тематичної смислової опори, ядра). Те, що у думці міститься симультанно (одночасно), те в мовленні розгортається сукцесивно (послідовно) [76, с.378]». Таким чином, як і будь-яка форма письмової наукової комунікації, текст обов'язково передбачає наявність *трьох сторін*: *адресанта* (автора), *тексту й адресата* (реципієнта).

Соціально-комунікативна функція тексту передбачає такі процеси спілкування: 1) між адресантом і адресатом; 2) між аудиторією і культурною традицією, де текст виконує функцію колективної культурної пам'яті; 3) читача з самим собою, тоді як текст виступає в ролі медіатора, що сприяє структурній самоорієнтації читача; 4) читача з текстом, зумовлене тим, що високоорганізований текст уже не є лише посередником в акті комунікації і стає рівноправним співрозмовником; 5) між текстом і культурним контекстом, що набуває або метафоричного, або метонімічного характеру; переміщуючись до

іншого культурного контексту, текст актуалізує раніше приховані аспекти своєї кодової системи [205].

На нашу думку, соціально-комунікативну функцію тексту можна доповнити процесом *віртуального спілкування адресанта в професійній діяльності*, що передбачає закладення і розвиток властивості пронизування всіх провідних видів діяльності і можливість впливати на них, формувати і розвивати їх на відстані. Така «*віртуальна професійна діяльність*» відкриває нові функції тексту і нові можливості його організації в навчальній діяльності студентів-нефілологів.

Як ми вже зазначали, існує декілька визначень тексту як комунікативної одиниці. Найбільш прийнятною для нас є одне з визначень, запропонованих І.Гальпериним, який під текстом розуміє знятий момент мовнотворчого процесу, поданий у вигляді конкретного процесу, відпрацьованого відповідно до стилістичних норм повного типу писемного (усного) різновиду мови. Додержуючись думки І.Гальперина, під текстом будемо розуміти конкретний твір, що має заголовок, завершений щодо змісту цього заголовка, який містить взаємозумовлені частини і має цілеспрямовану і прагматичну установку [98, с. 524]. Однак зауважимо, що текст має також важливу ознаку: це особливим чином організоване смислове ціле, що є відображенням “фрагмента мовної комунікації” [202, с.140], зокрема й *мовної віртуальної комунікації*, яка складається з окремих мовленнєвих дій.

Зрозуміло, що кожна мовленнєва дія характеризується спрямованістю на досягнення конкретної мети, яка належить сфері немовленнєвої діяльності адресанта. Вибір адресантом мовних засобів у межах тексту повністю підпорядковується необхідності досягнення такої мети, бо текст на всіх своїх рівнях є актуалізацією прагматичних інтенцій його творця. До цих ознак додамо ще одну, умовно визначимо її як “текстовість”, розуміючи під цим наявність імпліцитно й експліцитно виражених якостей тексту, що актуалізують його на цей час і в цьому соціальному просторі або, як пише Ю.М.Лотман, “уміщують” його в певну позатекстову структуру [259, с.33].

У структурі тексту відбиваються його екстралінгвістичні чинники, що визначають його функціональний стиль. Тексти наукової комунікації оформлені в науковому функціональному стилі. Повідомлення з наукових статей відбивають розумову діяльність людини і характеризуються тими ж властивостями, що й наукове дослідження: безособовістю, об’єктивністю й абстрактністю. Лінгвістично це виражається в консервативності відбору мовних одиниць і в тяжінні до використання стереотипних мовних засобів, штампів на лексичному і синтаксичному рівнях [384, с. 16]. Зазначено такі властивості, що характеризують лексичний склад наукової літератури: 1) обмеженість; 2) недостатньо розвинена полісемія; 3) уникання переносного значення слів; 4) мала кількість емоційно або стилістично забарвлених слів [458, с.223-224]. Цілісність тексту (когерентність тексту) – це складне явище,

що виявляється одночасно як структурна, змістова і комунікативна цілісність тексту [307, с.14].

У когерентності тексту для створення його зв'язності слугує принцип повторюваності. Виявлено три механізми зв'язності тексту: 1) зачеплення; 2) повтор; 3) слідування [474, с.31], що задіяні в процесі створення текстів у науковій літературі незалежно від їх класифікацій за різноманітними критеріями.

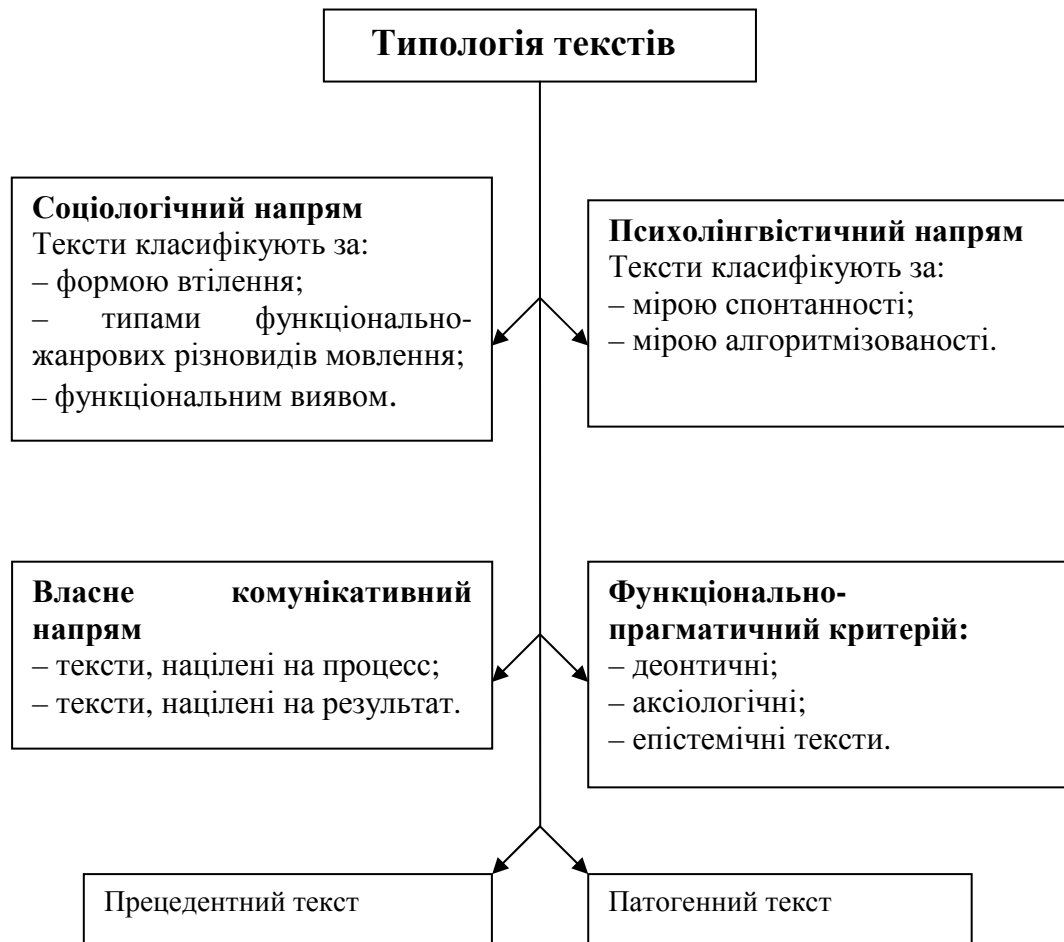
Ф. Бацевич уважає, що в науковій літературі існують класифікації текстів за соціологічними, психолінгвістичними, власне комунікативними, функціонально-прагматичними критеріями тощо [37, с.150-151]. Зазначена класифікація у нашому дослідженні допоможе раціоналізувати текстовий матеріал при вивченні української мови з метою розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, дозволить визначити тип комунікативного процесу, актуалізувати професійно-орієнтований підхід до мовлення за фахом студентів, ураховуючи прагматичну ситуацію, комунікативні стратегії, соціальні аспекти їхньої комунікації.

Зауважимо, що зазначена вище типологія текстів за напрямками та функціонально-прагматичними критеріями сприяє більш повному розумінню специфіки тексту як виду мовної та мовленнєвої діяльності в усіх аспектах, зокрема для розмежування понять тексту і дискурсу.

Як синонім терміна «*текст*» у лінгвістиці часто використовують термін «*дискурс*», що є відносно новим поняттям. У своєму дослідженні ми з'ясовуємо, *по-перше*, сутність та структуру, механізми комунікації, виявляємо співвідношення між **текстом і дискурсом**, оскільки розуміння їх природи дасть можливість указати, які саме вміння потрібно сформувати у студентів; *по-друге*, намагаємося дослідити природу тексту як основної форми організації мовлення, окреслити критерії та характеристики навчального тексту; *по-третьє*, аналізуємо позиції адресанта/адресата під час комунікації, адже відомо, що ефективність професійного спілкування залежить від рівня його сформованості у студентів як майбутніх фахівців. Професійне мовлення в нашому дослідженні трактується ширше, ніж мова фаху, воно розглядається як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою цієї галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Типологію текстів представлено на схемі 1.1. (на основі типології Ф.Бацевича).

Типологія текстів за напрямами та функціонально-прагматичними критеріями



Дискурс (від фр. discours – “мовлення”) – зв’язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія або компонент взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості [159, с. 52]. Незважаючи на близькість термінів «*текст*» і «*дискурс*», у них є істотні відмінності, інакше існування останнього було б невиправдане. Найчастіше за все *текст* розглядають як явище статичне, як результат мовної діяльності, а *дискурс* – як динамічне явище, як процес мовленнєвої діяльності. Ми приєднуємося до точки зору дослідників (Б.Гаспаров, О.Залевська, М.Макаров та ін.), які вважають, що дискурс включає в себе одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, вписаної у її соціальний контекст, і її результат (тобто текст). Так, Б.Гаспаров визначає дискурс як «всякий акт використання мови», «частку потоку людського досвіду, що безперервно рухається», вбирає в себе і відображає в собі «унікальний збіг обставин, за яких і для яких від був створений [103, с.138]». Зважуючи на таке розуміння дискурсу, гостро постає питання розмежування тексту і дискурсу з навчальною метою

формування і розвитку мовлення студентів-нефілологів як майбутніх фахівців.

Для нашого дослідження релевантним є розмежування базових понять сучасної лінгвістики «текст» і «дискурс», а також виділення категорії «професійний дискурс», оскільки основу лінгвістичної концепції дослідження складає припущення про те, що навчальні тексти за фахом формуються на стику професійного і навчального дискурсів і являють собою систему проекцій цих дискурсів.

Ми досліджуємо текст і дискурс у зв'язку з питанням їх ролі в навчанні професійного мовлення, репродукція і продукування тексту і дискурсу у формі монологу дозволяє вирішити проблему їх розмежування. У теоретичному плані це питання досить складне, ми не ставимо перед собою глобальні завдання диференціювання, а, переслідуючи чисто утилітарні цілі (лінгводидактичного характеру) і спираючись на вже відомі праці у цій галузі, а конкретніше – на вже виділені до нас базові ознаки зіставляваних феноменів, вважаємо: у нашій ситуації доцільно під номінацією *текст* розуміти зафіксовані протяжні мовленнєві твори *жорсткої структури*: як правило, це структуровані закінчені мовленнєві твори, *зафіксовані* на паперових носіях (писемна форма), або на електронних носіях (усна форма). Під номінацією *дискурс*, відповідно, ми розуміємо породжені, вільні, незалежні від зовнішнього *фіксування*, протяжні мовленнєві твори *гнучкої структури*, які функціонують, як правило, в усній формі (звичайно це *незавершені/або завершені* мовленнєві твори, що також мають свою структуру, однак гнучку, що піддається різним трансформаціям і інтерпретаціям), у силу своєї незафіксованості і гнучкості *відкриті* для численних інтерпретацій. Схарактеризуємо запропоновані нами вище «визначення» у якості *робочих*, що слугують ідентифікації і диференціації явищ, пов'язаних із *дидактичним аспектом* породження монологічного дискурсу. У зв'язку з позначеними феноменами у своїй роботі ми використовуємо також і їх похідні: I. 1) **«спеціальний текст»** – текст зі спеціальності у його: а) писемній формі; б) усній формі, зафіксованій на електронних носіях; 2) **науковий текст** (у його писемній формі); II. 1) **спеціальний дискурс** – мовленнєві варіанти розгортання тексту/тексту-дискурсу, співвіднесеного з тією чи іншою спеціальністю: потенційні і реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях), що мають відкритий характер (потенцію до подальшого конструювання і реконструювання); 2) **науковий дискурс** – потенційні/реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях) мовленнєві варіанти наукового тексту/тексту-дискурсу, співвіднесені з уявленнями про зміст і структуру наукового (описового, «пояснювального») мовлення, що розгортається відповідно до цих уявлень; 3) **монологічний дискурс** – незафіксовані на *електронних/ паперових* носіях усні мовленнєві твори в його монологічній формі (на відміну від усного мовленнєвого твору діалогічного характеру). У своїй роботі ми також

маємо намір користуватися запропонованою Н.Формановською [479] номінацією *текст-дискурс*, розуміючи під цим вербальним комплексом *дискурс*, за своєю структурою вельми близький феномену, позначеному нами як *текст* (тобто це *дискурс*, за ознакою «жорсткості» наближений до *тексту*).

Значне місце у нашому дослідженні займають комунікативний і когнітивний аспекти *тексту/дискурсу*. У результаті з *комунікативними цілями* пропонується використовувати *інформативно-констатувальні, інформативно-аргументативні й інформативно-експлікативні спеціальні тексти, співвіднесені з актуальними для навчального процесу жанрами*. Як базовий тип тексту з метою формування мовної особистості студента-нефілолога в навчанні української мови з метою розвитку професійного мовлення (формування тезауруса особистості) у модель закладається *інформативно-констатувальний* тип тексту як оптимальний з точки зору його розгорнутості й закодованості в ньому базових метатем, функціонуючих у навчальному процесі студентів (тут перш за все вирішується завдання *когнітивного* характеру). Особливо це стосується навчальних метатем «Українська наукова термінологія», а також «Науковий текст. Структура мовного оформлення». На поданих типах текстів формуються тексти-дискурси (тобто дискурс жорсткої структури). Однак у *комунікативних цілях*, тобто з метою формування справжнього, творчого професійного дискурсу, гнучкого за своїми характеристиками і, що вельми важливо, спрямованого на конкретного адресата, нами (дещо пізніше) також використовуються *інформативно-експлікативний тип тексту в його опозиції до інформативно-констатувального* [236].

Цей підхід дозволяє розглянути різні варіанти текстових/дискурсних реалізацій на основі єдиного інваріанта – метатем, що, нарешті, дозволяє студентам конструювати свій, творчий і гнучкий, монологічний дискурс, заданий певною професійною ситуацією спілкування (перш за все адресатом).

Зазначимо, що дискурс, як правило, звернений до прагматичних ситуацій, що застосовуються для визначення його зв'язності, комунікативної адекватності та інтерпретації. Дискурс часто складається із так званих фреймів, моделюється у відповідних типових ситуаціях, їх дослідження є складовою дискурсу. Дискурс вивчається в галузі конверсаційного аналізу або аналізу розмови. Це емпіричний напрям, започаткований у середині 60-х років XX ст. американськими соціологами, а також студентами професорів Х.Сакса та Е.Гоффмана, у межах якого визначається, яким чином організований конкретний реальний дискурс. У цій теорії визначаються соціологічні параметри для співрозмовників з урахуванням ситуації спілкування, інтересів, стану й настрою мовців. З позиції функціональної природи мови дискурс визначається як будь-яке «використання мови [533, с.65]».

По-іншому характеризується сутність дискурсу в сучасних дослідженнях, у яких дискурс виступає у взаємодії форми й функції, «як висловлювання, усні та писемні» [540, с. 39-41]. У лінгвістиці термін «дискурс» має декілька значень. Так, М.Макаров зазначає: «Категорія дискурс, одна з основних у комунікативній лінгвістиці та сучасних соціальних науках, як і будь-яке широко використовуване поняття, допускає не тільки варіанти вимови (з наголосом на першому та другому складі), але і достатньо наукових інтерпретацій...[272, с. 85]». Науковці визначають дискурс як змістову єдність кількох речень. Такий підхід пропонує В.Звегінцев: «Під дискурсом, відповідно, будуть розумітися два або декілька речень, що знаходяться між собою у змістовій єдності [156, с.92]».

Нам імпонує думка Ф.Бацевича, який під дискурсом розуміє «сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [37, с.138]». Він вважає дискурс одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції, що, на нашу думку, є виключно важливим у плані професійного спілкування фахівців.

Ми вважаємо дискурс мовленням в аспекті події, пронизаним екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками. Ситуація в дискурсі – це вид репрезентації знань, що залежать від особистого досвіду учасників комунікації.

Зазначимо, що в дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається у певних формах функціонування мови – інтерв'ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні: робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо.

Оскільки природна узгодженість використання мовленнєвих одиниць (слів, словоформ, висловлювань) у дискурсі зумовлюється ситуацією, то відповідно основним *принципом їх добору є ситуативно-тематичний*. Такий підхід до навчання зумовлений, насамперед, професійною діяльністю майбутніх фахівців і забезпечує розуміння особливостей функціонування мовленнєвого матеріалу в природних умовах, адекватність володіння монологічним мовленням за фахом.

На нашу думку, саме дискурс є «середовищем» для професійного спілкування, тим простором, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору.

При цьому дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший. Отже, відокремити один дискурс від іншого можна лише теоретично, абстрагуючись від тих або інших параметрів, оскільки дискурс, на відміну від тексту, – поняття відносне, яке є скоріше суб'єктивним,

оскільки пов'язано безпосередньо з процесом спілкування за фахом, яке індивідуально, суб'єктивно, неперервно, якщо ми говоримо про неперервність циркуляції виробничої інформації у середовищі професійної діяльності людини.

Засобом /інструментом для створення/ формування дискурсу є мовлення. Дискурс складається з речень або їх фрагментів, що потребують і лінгвістичний підхід у їх вивченні, який автоматично переноситься на дискурс. Так, відповідно до функціональної інтерпретації (за М.Макаровим), дискурс – це використання (уживання) мови, тобто мовлення за всіма його різновидами [272].

Як уважав П.Зернецький, адресатом й адресантом дискурсу може бути мовна особистість із будь-якою комунікативною роллю (слухач, читач, сторонній слухач, підслухач тощо), на якого автором дискурсу орієнтовано мовленнєвий вплив [161, с.61]. Таким чином, мовна особистість у дискурсі знаходиться в різних взаємодіях, і цей мовленнєводіяльний простір дискурсу багатомірний. Різнобічна розробка понятійного апарату семіотики стосовно лінгвістики, за словами Ю. Степанова [444], дозволяє розповсюдити, з урахуванням особливостей мовленнєвої діяльності, основні характеристики описання мовного знака на його функціонуванні в умовах реальної професійної комунікації. До таких характеристик мовного знака відносяться перш за все аспекти описання стосунків, у які він вступає з об'єктами мовленнєвої/ немовленнєвої дійсності: сигматичний, семантичний, прагматичний, синтаксичний [37, с.36].

Величезний дослідницький матеріал, присвячений дискурсному мовленню, свідчить про складність і багатоаспектність такого явища, як діалог, бо саме діалог є конкретним втіленням мови в його специфічних засобах, як форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – як форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу з психологічними проблемами з'ясування умов породження і протікання цього мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються у колі питань, пов'язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Нагадаємо, якщо для діалогічного мовлення характерні перемежована форма мовленнєвого спілкування при досить обмеженому колі учасників, швидкість зміни висловлювань, що являють собою ланцюжок реплік, наявність різних засобів виразності, емоційність, то монологічне мовлення є неперемежованою формою тривалого мовленнєвого спілкування, частіше за все призначеною для широкої аудиторії, з добре продуманим вибором висловлювань, розрахованим на певний вплив на слухачів.

В основу нашого дослідження покладено систему поглядів на монолог й діалог, окреслену українськими (Д.Баранник, І.Білодід, С.Єрмоленко,

М.Жовтобрюх, А.Коваль, О.Пономарів та ін.) й російськими (В.Виноградов, В.Мещеряков, О.Мітрофанова, Л.Щерба та ін.) ученими-лінгвістами. Монологічне мовлення розглядається як розгорнуте усне або фіксоване писемне висловлювання однієї особи, звернене до певної людини або колективу одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії й розраховане на реакцію слухачів у відповідь; характеризується зв'язністю, послідовністю, логічністю викладу думок і певними мовними особливостями. Як уважають науковці (Г.Бубнова[62], З.Валюсинська [67], Т.Винокур [85], Н.Гез [104], О.Дзюбенко [125], Т.Коновалова [208], Є.Машбиць [280], А.Старков [442] та ін.), монолог є більш тривалою формою впливу на слухача порівняно з діалогом.

У лінгвістичній та лінгводидактичній літературі визначено види монологу залежно від генетичних і стильових ознак, ситуації спілкування та комунікативної мети; виділено основні особливості усного й писемного монологу. У шкільній практиці найчастіше використовуються такі *види монологу*, як *переконання, повідомлення, міркування, розповідь, характеристика й опис* [42; 43; 69; 285]. У практиці вищої школи монолог звичайно співвіднесений з певними *жанрами мовлення* (*виступ на мітингу, зборах; доповідь на семінарі, науковій конференції; стаття наукова, науково-популярна, газетна; лист; звіт про практику; протокол; автобіографія* тощо)[278; 279; 343; 350].

Застосовувалися спроби класифікувати мовленнєве спілкування, у нашому випадку професійне, спираючись на різні критерії. Х.Гайснер у якості *критерію* бере комунікативну функцію спілкування, на підставі якої виокремлює п'ять класів *діалогів*: 1) фактичні діалоги слугують для підтримання соціального контакту в суспільстві; 2) риторичні діалоги спрямовані на змінення соціально-економічного буття; 3) естетичні діалоги дозволяють інтерпретувати дійсність; 4) терапевтичні діалоги усувають функціональні перешкоди суб'єктів комунікації; 5) метакомунікативні діалоги дозволяють здійснювати рефлексію комунікативної поведінки. Х.Гайснер уважав це скоріше класифікацією форм усної комунікації, ніж знаходження чинників, що відбивають особливості побудування діалогічних дискурсів [534, с.141]. Ця класифікація важлива для нас із точки зору класифікації мовленнєвого професійного мовлення на дискурсивній основі, причому самі категорії дискурсу можуть виступати як таксономічні ознаки.

Сюди відносять зміст діалогу і динаміку мовленнєвого обміну репліками. Так, Г.Бубнова [62, с. 53-68] виділяє 4 класи діалогів на цій основі: 1) нейтральний діалог-бесіда зі збереженням дистантності і зі зменшенням дистантності між партнерами; 2) діалог-унісон з особистісно-побутовою тематикою; 3) діалог-дискусія з нейтрально-абстрактною тематикою; 4) подвійний діалог з особистісно-побутовою тематикою, що емоційно гостро відчувається партнерами.

В основу класифікації дискурсу за типами може бути покладений більш глибокий інтенціональний чинник. Тоді виділяються три класи діалогів, які, звичайно, не покривають усього різноманіття зразків людської комунікації, але цілком актуальні щодо професійного спілкування. В.Франк розрізняє «*комплементарний тип діалогу*», що характеризується дефіцитом інформації в одного з партнерів, і «*компетитивний діалог*» з конкуренцією думок і прагнень партнерів, тоді як за допомогою «*координативного діалогу*» партнери вирівнюють суб'єктивні інтереси і притягання. Цінність підходу В.Франка полягає в тому, що дослідник намагається простежити зв'язок між типом діалогу і його конкретним інтеракційним втіленням, можливо з професійною метою у різноманітних виробничих ситуаціях [530, с. 213-222].

Аналіз існуючих підходів до типології мовного спілкування за фахом показує, що найбільш релевантним критерієм класифікації може виступати інтенціональний чинник. У діалогічному дискурсі об'єктивується результат взаємодії партнерів. Залежно від соціальної сфери ступінь жорсткості організації мовленнєвих зразків є різною. Так, виробничо-інституційній сфері дискусії відповідає спір у професійно-орієнтованій сфері. Причому ці поняття охоплюють більше динамічну сторону мовленнєвого обміну в діалогічному дискурсі, ніж його субстанціональну структуру [446, с. 47]. Інші критерії орієнтовані на поверхневі елементи в діалозі: тема, дистанція між партнерами, характер протікання обміну репліками. Однак, глибинні утворення – потреба вступу в діалог, вони можуть складати висхідний критерій розмежування різних класів мовленнєвої взаємодії з професійною метою. У діалозі такого роду потреба виступає у вигляді макроінтенцій, у яких синтезується соціальна або професійна активність суб'єктів. Макроінтенції виступають у діалозі чимось таким, що об'єктивується і виводиться з соціально-професійних мотивів. У діяльнісному підході «аналіз структури діяльності суб'єкта може починатися з того моменту, коли з числа актуальних потреб виділяється домінуюча [107, с. 64]». Для нашого дослідження важливою є домінуюча професійна потреба. На підставі вже відомих уявлень про мотиви діяльності людини [22; 196; 319, 484; 516] можна виділити різні класи соціальних мотивів.

Потреба в діалозі подана *експресивною* макроінтенцією. Сутність її полягає в опредмечуванні причин дискомфорту особистості й пошуку підтримки і співчуття у партнера за спілкуванням, а також підтримуванні контакту посередництвом розваги партнера. Діалоги такого типу утворюють тип діалогічного дискурсу, що характеризується *особистісно-орієнтованою* тематикою, за нашим припущенням, професійного плану, *експресивним типом мовленнєвих дій* (радості, співчуття, розчарування тощо) і контактним типом мовленнєвих дій (погодження, сумніву, відмови, звертання тощо) [446, с. 47].

Пізнавальна потреба реалізується в *евристичній* макроінтенції, що в діалогічному дискурсі опредмечується через питальні ілюкції. Такого

роду мовне спілкування можна визначити як *діалог-інтерв'ю*. Головною ознакою такого діалогу є наявність розриву в інформації між партнерами. Цей тип дискурсу може містити комплексні зразки дій (розповідь, пояснення, міркування, опис, аргументація). Евристична макроінтенція може реалізовуватися не через власний зразок дискурсу, а побіжно, коли один партнер хоче узнати більше про іншого партнера, не даючи зрозуміти це іншому партнерові. У такому випадку часто звертаються до *інтерпретаційного* діалогу [446, с. 50].

Через такий тип діалогу реалізується *координативна* макроінтенція, яка відбиває потребу суб'єкта в ідентифікації і виділенні його в соціумі, здійснюється обмін інтерпретаціями суб'єктів, що може відбуватися у формі дискусії з дотриманням принципу кооперації або в формі спору з порушенням цього принципу. Інтерпретаційний тип діалогу має місце як в комунікації, орієнтованій на ставлення, у результаті якого підтримуються або згортаються стосунки між партнерами, так і в предметній комунікації, у результаті якої формується спільна понятійна база для здійснення спільної професійної діяльності.

Потреба в нормуванні діяльності фіксується в *регулятивній макроінтенції*, яка лежить в основі інструментального типу діалогічного дискурсу. У виробничо-інструментальній сфері це отримання завдання або наказу, інструкції тощо. Як правило, в ілюктивний склад такого типу діалогу за фахом входять інтенції з різним ступенем імперативності.

Як різновид інструментального типу діалогу можна розглядати діалоги, де інтенція має м'яку ступінь імперативності, яка реалізується через посередництво стратегій переконання партнера у чомусь. Жорстка імперативність спирається на стратегію заборони, що зумовлює часто конфліктний різновид *інтерперсональної* модальності діалогу [451, с. 89-94], особливо з професійних питань.

Оскільки спілкування людей має поліфункціональний характер, то в одному діалогічному дискурсі можуть реалізовуватися декілька макроінтенцій, тобто маємо справу з комплексним діалогічним дискурсом, що є виключно важливим у професійному спілкуванні. Якщо ми можемо говорити про формування професійного мовлення у студентів – майбутніх фахівців, то в реальній комунікації в діалогічному дискурсі взаємодіють декілька зразків діалогу.

Для професійного спілкування найтиповішим є, на нашу думку, поєднання діалогу-інтерв'ю з інструментальним типом діалогічного дискурсу. У стратегічних цілях комунікант може маніпулювати зразками діалогу, наприклад, використовувати інтерпретаційний діалог для досягнення своєї мети. Це буде залежати від психологічних рис мовної особистості, дискурсивних здібностей особистості, ситуації професійного спілкування.

Отже, у відриві від особистості не можна розглядати способи організації дискурсу, бо саме поняття спосіб пропонує екстеріоризацію внутрішніх здібностей особистості на результати і сферу її діяльності, у нашому випадку на професійний дискурс.

1.3.2. Професійний дискурс і мовна особистість студента-нефілолога

Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організовувати професійний дискурс, тобто дискурсними здібностями особистості фахівця, є взаємозумовленим. Якщо за вихідне взяти дискурсні здібності особистості, то з деякою часткою впевненості можна прогнозувати породження особистістю певного дискурсу за професійним спрямуванням. У свою чергу, спосіб організації конкретного дискурсу дозволяє передбачити певні здібності особистості, що реалізуються в професійному дискурсі.

Особистість, яка володіє сукупністю дискурсних здібностей на рівні всіх «фаз інтелектуального акту» (О.Леонтьєв), а саме: орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування плану дії у мовленнєві формі, контролю і коректування (в міру необхідності) мовленнєвих дій [243, с. 226-228], можна вважати *мовною особистістю* [184, с. 38, с. 243]. Тобто такою особистістю, що може досконало здійснювати за допомогою різних видів мовлення (внутрішнього і зовнішнього, усного і писемного, продуктивного і рецептивного) спілкування шляхом організації дискурсу, зокрема професійного.

У сучасній науковій парадигмі *особистість* постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю вербальної поведінки (В.Богданов, Ю.Ваозонін, І.Зайцева), а з іншого, як “власник” неповторної концептуальної мовної особистості (Ю.Караулов), у якій структура мовної особистості постає як єдність лексику, тезаурусу та прагматикону, що започаткувало когнітивно-комунікативні дослідження мовних особистостей (М.Ситнікова, І.Шевченко, А.Юнаківська).

Поняття мовної особистості різні автори (О.Залевська, Ю.Караулов, В.Нерознак, Л.Крисін, Л.Паламар, Т.Симоненко, О.Шахнарович) трактують по-різному, але оптимальним визначенням можна вважати таке формулювання: «Це сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих творів, тобто текстів, які розрізняються за ступенем структурно-мовної складності, глибини і точності відображення дійсності, певною цілеспрямованістю [459, с.168]».

У цьому визначенні поєднано здібності людини з особливостями текстів, що вона сама створює, тобто формування і розвиток мовної особистості зумовлено загальнопсихологічними ознаками людини, впливом позалінгвістичних чинників та метакогнітивним підходом до віддзеркалення дійсності. Поняття мовної особистості пов'язане також із роботами Л.Вайсберга, В.Виноградова, Ф. де Соссюра, які вважали, що за кожним текстом приховується певна мовна система [175; 438, 439]. Ю.Караулов вносить уточнення в цю тезу: «за кожним текстом стоїть мовна особистість [184, с.3]», тобто в центрі уваги опиняється як мовець, так і слухач (адресант і адресат).

До комунікативних параметрів мовної особистості належать також комунікативні тактики та стратегії, що зумовлюється потребами мовної

особистості в самовираженні й самоствердженні. Індивідуальні тактики і стратегії професійного дискурсу та комунікативний підхід, у якому стратегії є організаційним засобом комунікації (Р.Стенберг, Д.Міллер, О.Залевська, О.Іссерс, С.Лебединський, О.Любашенко, Н.Формановська), скеровані на досягнення необхідного впливу на конкретного адресата дискурсу.

Поняття «мовна особистість», уведене академіком В.Виноградовим, нині активно досліджується у працях багатьох учених (Ф.Бацевич, Г.Богин, Ю.Караулов, І.Халєєва). І.Зимня вважає, що індивідуалізована свідомість є інтерналізована у своїй аксіологічній сутності і сформована (присвоєна) у своїй мовній формі суспільна свідомість мовного колективу, мовної спільноти [163].

Це таке співвідношення когнітивної і мовної свідомості, де остання є вербально оформлене віддзеркалення дійсності. Саме в такому розумінні мовна свідомість – це форма існування людини розумної, яка спілкується, зокрема у професійній діяльності, людини як соціальної істоти, як особистості. У цьому плані, на думку психологів, можна говорити про мовну особистість, яка, за Ю.Карауловим, містить у собі *вербально-семантичний, когнітивний і прагматичний рівні* [184]. Одиниці когнітивного рівня складаються в більш або менш систематизовану «картину світу», що відтворює систему цінностей та рівень розвитку дискурсивного мислення певної мовної особистості.

Типологія становлення мовної особистості за ступенем розвитку дискурсивного мислення належить Г.Богіну [49; 50], який виділяє 5 рівнів володіння рідною мовою: 1) рівень правильності – 6-7 років; 2) рівень швидкості або інтеріоризації – 10-11 років; 3) рівень насиченості – 15-16 років. Наступні два рівні, на думку автора, визначаються не віком, а культурою спілкування: 4) адекватний вибір; 5) адекватний синтез.

Не тільки вік, але й рівень освіти, знання інших мов, окрім рідної, володіння професійним мовленням є чинники подальшого, вищого розвитку й удосконалення мовної особистості. Мовну особистість як фахівця ми характеризуємо з позицій мовної свідомості й мовленнєвої поведінки за фахом, тобто з позицій лінгвістичної концептології і теорії дискурсу. Мовна особистість опредмечується в мовленнєвій професійній діяльності, тобто в процесах говоріння (слухання) і письма (читання).

На думку О.Залевської, *мовленнєва діяльність і мовленнєва організація людини* тісно взаємопов'язані, але все ж таки можуть бути протиставлені як явище і сутність, причому трояка модель мовних явищ – *мовленнєва діяльність, мовна система, мовний матеріал* – закономірно розуміються як чотиричленне утворення [151, с.30].

Таким чином, ми розглядаємо мовну особистість як цілісний концепт, зумовлений взаємопов'язаними складовими з позицій мовної свідомості і мовленнєвої професійної діяльності.

На формування мовної особистості впливають чинники як *об'єктивні*, незалежні від особи мовця, так і *суб'єктивні*.

До *об'єктивних чинників* належать:

– стан самої мови, її унормованість і наступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже,

придатність мови як мовної картини особистості і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;

- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;

- традиція суспільного використання мови;

- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій (професійній), побутовій та ін.

До *суб'єктивних чинників*, що впливають на формування мовної особистості, відносимо:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;

- внутрішню готовність мовця до мовної освіти, мовне виховання й досконале оволодіння мовою;

- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість;

- розуміння мовних обов'язків громадянина та їх виконання;

- активне ставлення до мови, належний рівень мовленнєвої культури [491, с.32-33]. Зазначимо, що мовна особистість у процесі становлення і розвитку проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень *мовної культури* [278, с.10], це рівні:

1) мовної правильності, що досягається завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення тощо. Рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, вміння будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними;

2) інтеріоризації (лат. *interior* – внутрішній), на якому виявляються вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, полілог; опис, розповідь, міркування), певними стилями (рівень виразності і комунікативної достатності);

3) насиченості мовою, що характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів, володіння жанрами і стилями, текстотворенням;

4) адекватного вибору як рівень комунікативної досконалості, що передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, а також визначає точну мовну реакцію;

5) володіння фаховою метамовою: володіння терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами;

6) мовного іміджу соціальних ролей: політика, державного працівника, керівника, вченого – етичними й естетичними манерами живого мовлення. Два останні рівні є найвищими рівнями формування мовної особистості й мовної культури.

Отже, «культура мови – це сфера взаємодії мови і культури, мови і позамовної дійсності, вживання мови відповідно до вимог національної культури і ситуацій спілкування [278, с.11]».

Зауважимо, що мовна особистість фахівця і культура мови, на нашу думку, є нерозривними. Навчаючись у вищому закладі освіти, студент переорієнтовується на адекватний обраному фахові вибір засобів спілкування, формується професійна мовна особистість.

Доречно ще раз нагадати про те, що те, яким чином і якою мірою особистість реалізує свій потенціал професійних дискурсних здібностей, багато в чому залежить від умов комунікативної обстановки, властивостей і ставлення особистості, і про конкретну мовну особистість можна говорити лише у випадку реалізацій у конкретному дискурсі її конкретних дискурсних здібностей за професійним спілкуванням.

Особистість як «культурно-емерджентна сутність» (за Дж.Марголіс) [230, с.103] має сукупність тих якостей, що визначають її мовленнєву поведінку в різних ситуаціях професійного спілкування. Тому завдання описання структури дискурсивної діяльності і, відповідно, моделювання типу мовної особистості а ргіогі потребує розгляду цих явищ у контексті культури, у ракурсі виявлення їх специфічних, зокрема професійних і мовних, компонентів.

Таким чином, треба говорити про існування *професійного дискурсу* як дискурсивну діяльність мовної особистості у професійних ситуаціях спілкування.

Мовленнєва діяльність і професійний дискурс у нашому розумінні розглядається як сутність і явище. Мовленнєва діяльність – поле (континуум) мовленнєвої активності безкінечної кількості конкретних мовних особистостей.

Дискурс за професійними ознаками конкретної мовної особистості в цьому випадку є точкою (в просторі) континууму мовленнєвої діяльності. Відстань між точками – професійними дискурсами конкретних мовних особистостей прагне до нуля, що віддзеркалює взаємодіючий і взаємозалежний характер мовленнєвого спілкування комунікантів.

Простір професійного дискурсу є точкою в безмежному континуумі мовленнєвої діяльності, сам по собі обмежено і внутрішньо поділений. Він складається з одиниць мовленнєвої діяльності різного комунікативного статусу, мовленнєво-мисленнєвих сил із різними векторами і спрямованістю на адресата/адресанта дискурсу (фахівців). Розуміння дискурсу як ієрархічно сконструйованої структури, що складається з деяких рівнів, було покладено в основу типології мовних особистостей *трирівневої* репрезентації дискурсу.

Виділяють такі три рівні репрезентації дискурсу: *формально-семіотичний*, *когнітивно-інтерпретований* і *соціально-інтерактивний* [451; 452]. Ю.Караулов подає типологію дискурсу в іншій термінології – *вербально-семантичний* /нульовий/, *тезаурусний* /перший/, *мотиваційно-прагматичний* /другий/ [184, с.60-61].

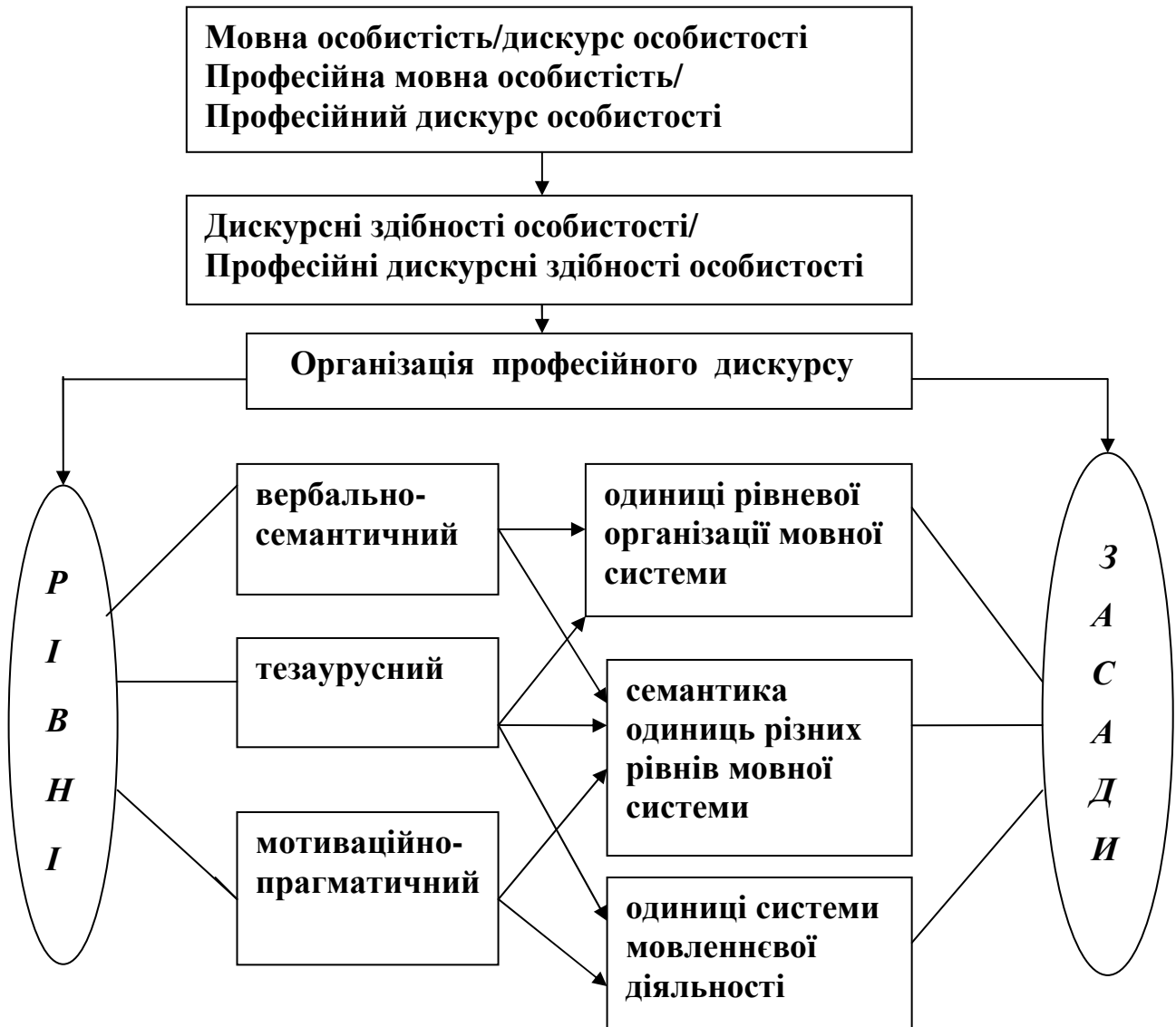
Кожний із рівнів на етапі породження дискурсу характеризують мовну особистість і в термінах «готовностей» реалізувати ті або інші дискурсні здібності [184, с. 60-62], а на рівні перцепції – реалізованих дискурсних

здібностей особистості, ми будемо говорити про *професійні дискурсні здібності особистості*.

Мовну особистість у зв'язку з дискурсом особистості представлено за схемою 1.2. (подана за типологією Ю.Караулова).

Схема 1.2.

Структура дискурсу мовної особистості фахівця



Наведена схема не є вичерпною, вона умовна й робоча в тому сенсі, що наочно зображує можливий підхід до типології мовних особистостей з урахуванням трьох рівнів організації професійного дискурсу.

Професійні дискурсні здібності особистості фахівця, що реалізуються на *вербально-семантичному рівні*, містять у собі основні дії і операції семантичної діяльності. Професійні дискурсні здібності *тезаурусного рівня* відповідають за адекватне відбиття в дискурсі фрагментів реального або мислимого чи можливого світу. Професійні дискурсні здібності *мотиваційно-прагматичного рівня* орієнтовані на

доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей, наразі (це є виключно важливим) й професійному спілкуванні.

Цілком очевидно, що кожний із рівнів по-своєму репрезентує мовну особистість, але в її характеристиці як цілісного суб'єкта професійного дискурсу вони знаходяться у відношеннях доповненості. Для типології мовних особистостей необхідно всередині кожного рівня визначити дискурсивні релевантні засади, за допомогою яких і будуть виявлятися типові риси мовленнєвої поведінки особистості.

Отже, дискурс – це поле, середовище, у якому співіснують різні «системи знань»; ці знання актуалізуються «посередництвом висловлювань і мовленнєвих актів», при цьому «висловлювання є єдиною можливою галуззю існування» мовленнєвого акту, «одночасно оформлюючи й визначаючи мовленнєвий акт посередництвом пропозиційного змісту». Дискурс реальний, він є актуальним спілкуванням, виникає в процесі взаємодії індивідів, у процесі обміну і перероблення інформації, необхідної для адаптації до нових умов життя, звідси впливає, що він містить у собі культурний і професійний (обмін досвідом), соціальний, прагматичний, когнітивний (пов'язаний із «передачею знань або запитом про знання») компоненти.

Антропологічна дослідницька парадигма, яка стала актуальною в багатьох науках, особливу роль відводить вивченню мовця – «людини, яка говорить», – тому що вербальна семіотизація будь-якого простору – соціокультурного, професійного, політичного, релігійного тощо – детермінована взаємодією суб'єктів і сама визначає відповідні інтеракційні процеси. «Я те, що я кажу» екзистенціалістів стало свого роду ініціальним постулатом багатьох підходів, орієнтованих на досягнення нових знань про «механізми» й складові оптимальної комунікації як основи успішного полілогу етносів і соціумів у глобалізованому світі. Інтерес до вивчення дискурсів, без сумніву, пов'язаний із прагненням пізнати ментальну і лінгвоетнічну зумовленість комунікативних програм на основі аналізу значних текстових масивів – корпусів підібраних за просторовими, часовими, функціональними (професійно-орієнтованими) параметрами.

Разом із цим нині новий ракурс отримали дослідження дискурсів великих мислителів, учених, дослідників, письменників, політиків, громадських діячів. Аналіз текстів як вербальних маніфестів особистісних смислів, які формують свідомість епох і народів, змінюють будову світу, є спробою зрозуміти витоки когніцій, креативів, емоцій і інтенцій у певному соціокультурному просторі, причину визнання в дискурсі певної особистості «ключа» до розуміння тієї етносоціальної, професійно-орієнтованої спільноти, яку вона презентує.

Поняття “професійна мовнокомунікативна компетенція” щодо поняття “комунікативна компетенція” є вужчим, оскільки критерії професійної діяльності (зокрема студента технічної або юридичної спеціальності) зумовлюють наявність у адресанта мовлення (фахівця-

нефілолога) низки комунікативних умінь, що можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності.

Спробуємо впорядкувати власне визначення поняття **“професійна мовнокомунікативна компетенція”** студента нефілологічної спеціальності. Це наявність *професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, професійно-орієнтовані тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування.*

Зауважимо, що необхідний рівень професійної українськомовної комунікативної компетенції студента-нефілолога передбачає наявність у нього таких умінь:

1. Комунікативні вміння:

а) установити контакт зі співрозмовником; б) підтримувати спілкування; в) добирати мовні засоби за певних умов спілкування у різних стилях та жанрах; г) уміння зацікавити співрозмовника у процесі опанування навчального предмета; г) уміння переконувати мовними засобами, залучувати співбесідника на свій бік.

2. Професійно-комунікативні вміння:

а) знання фахової (виробничої) термінології; б) здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, що уможливлюють реалізацію імпресивної та волюнтативної функції мови: наказувати, переконувати, привертати увагу співрозмовника до питань, актуальних на певний момент для одного з них; в) уміння редагувати власне та чуже мовлення; г) уміння аналізувати змістовну правильність мовлення; г) уміння здійснювати різні види аналізу текстів науково-навчального та виробничо-технічного підстилів наукового стилю; д) нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фатичними жанрами мовлення.

Ефективність спілкування адресанта (лектора, оратора, промовця) з адресатом (учнями, студентами, тими, хто здобуває знання та є потенційним сприймачем інформації), за словами Л.І. Мацько, залежить від вивчення адресата, а саме його:

- соціально-демографічних ознак (стать, вік, освіта, професія, належність до соціальних верств);
- суспільно-психологічних ознак (потреби, мотиви поведінки, ставлення до промовця і предмета мовлення та рівень розуміння того, про що йдеться);
- індивідуально-особистісних ознак (тип нервової системи, особливості мислення, темпераменту, характер, емоційно-вольова сфера тощо) [279, с.94].

Потреби суспільства в чітко спланованому, цілеспрямованому формуванні професійної особистості фахівців, що зумовлено їхнім

досконалим професійним мисленням і мовленням, має здійснюватися з урахуванням соціальних особливостей та історико-культурних традицій українського суспільства, вікових особливостей, інтересів і прагнень студентів; професійної спрямованості, специфіки професійно-технічної (нефілологічної) вищої освіти – визначили необхідність у підготовці працівників, які були б здатні, здійснюючи високопрофесійну діяльність у сфері виробництва, науки, культури, суспільної діяльності тощо досконало спілкуватися українською мовою як державною. Такий підхід зумовлений розвитком, особливо останнім часом, теорії комунікації, лінгвістики тексту, теорії мовленнєвої діяльності й затвердженого комунікативно-діяльнісного (О.Леонтьєв, І.Зимня) і комунікативно-когнітивного (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентилюк) підходів у методиці викладання української мови, що передбачає навчання української мови в процесі професійного мовленнєвого спілкування.

1.3.3. Складові мовної картини світу майбутнього фахівця

Аналіз соціальних функцій мови, мовленнєвих дій і комунікативних ситуацій дозволяє побачити і проаналізувати механізм використання мови як засобу спілкування, а реальна обмеженість їх у спілкуванні певних груп людей за фаховою специфікою дає можливість вирішити найголовніше завдання – визначити змістовні, кількісні й процесуально-результативні параметри поняття *«володіння українською мовою як засобом професійного спілкування»*.

Це поняття взаємопов'язане зі складовими професійної мовної картини світу майбутніх фахівців. Очевидно, що в складній глобальній мовній картині світу можна виділити більш часткові картини, кожна з яких відрізняється мовною своєрідністю. Це повною мірою стосується й такої часткової картини світу як професійна мовна картина світу. Тому описання кожної такої конкретної професійної мовної картини світу як системи передбачає аналіз складових елементів цієї системи, описання існуючих між ними взаємозв'язків, виявлення особливостей когнітивно-комунікативної структури відповідних спеціальних текстів і, як наслідок, визначення необхідного і достатнього набору умінь і навичок, що дозволяють індивіду спілкуватися у певному професійному середовищі.

Функціональними різновидами сучасних національних мов є так звані фахові мови. Вони обслуговують спеціальні сфери наукових знань і діяльності людини та характеризуються певними специфічними особливостями лексики, синтаксису, словотворення порівняно з літературною і розмовною мовою, публіцистикою тощо. Л.Гофман визначає фахову мову як *«сукупність усіх мовних засобів, які використовуються у фахово-обмеженій сфері комунікації для досягнення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері»*[192, с.77].

Науковці Т.Кияк [189], Д.Лотте [261], Л.Мацько [278], Г.Онуфрієнко [328], Т.Панько [340], В.Сухопар [454] визначають такі

головні особливості фахових мов. По-перше, вони характеризуються специфічним словниковим складом – певним набором та частотністю використання загальномовних засобів і термінів як показником фахової належності. Проте межі між фаховою і загальноповживаною мовами нечіткі. Часто лексичні одиниці переходять з однієї системи в іншу. По-друге, фахові мови впорядковані як горизонтально, оскільки утворюють терміносистеми, так і вертикально, відповідно до комунікативних вимог (науково-теоретичний, фахово-практичний та позафаховий шар). По-третє, оскільки будь-яка сфера науки і техніки знаходиться в постійному розвитку і дає таким чином поштовх до виникнення нових термінів та професіоналізмів, фахові мови є відкритими, динамічними системами, які постійно розвиваються. По-четверте, поряд із вербальними елементами, вони характеризуються високим вмістом позавербальних засобів (символів, аббревіатур, діаграм, схем) [198, с.297, с. 340].

Слід також додати, що лексичні одиниці виявляють свої властивості у фахових мовах дещо по-іншому, ніж у літературній загальнонаціональній мові: своєрідно реалізується номінативність, звужується прагматичний аспект значення, спостерігається прагнення до конкретики, асиметрія функцій та зміна сполучуваності [106, с.77].

Зрозуміло, що елементами професійної мовної картини світу є лексичні одиниці, що використовуються для спілкування в конкретній галузі. Усі ці лексичні одиниці можна поділити на дві групи: 1) власне **терміни** проблемної галузі, яка вивчається, – спеціальні лексичні одиниці професійного спілкування, що можуть бути подані як одним словом, так і словосполученням; 2) **загальнонаукова лексика** або **терміни наукового мовлення** – так ми будемо називати слова і стандартні словосполучення загальнонаукового стилю.

Сучасні науки і виробництва майже щоденно видають величезну кількість термінологічних найменувань, де виділення певних понять і зв'язків є справою учених-фахівців. На лінгвістів падає класифікація термінологічної лексики, зіставлення виділених груп і обґрунтування деяких методичних висновків.

У ході прогресивного розвитку науки й техніки, у результаті нових явищ, розробки нових понять, створення нових приладів, апаратів й здійснення нових виробничих процесів швидко виникають нові терміни для їх визначення. При цьому в науково-технічній термінології відбиваються зростаюча диференціація і спеціалізація у процесі розвитку науки й техніки, що веде до утворення нових термінологій. Це знаходить своє виявлення у словниках. Велика швидкість розвитку і змінення науково-технічної термінології дає можливість виявити загальнонаукові закономірності, трудно розрізнені і менш помітні у загальнонародній лексиці через меншу бистроту її розвитку. Правильна побудована термінологія потрібна для навчального процесу, видання науково-технічної літератури, документації, стандартизації. Під впливом термінів було закладено основи термінологічних робіт в Україні.

Постійно приділяв велику увагу термінології В.Виноградов [83, с.6-7], який підкреслював важливість і нагальну потребу теоретичних досліджень у галузі термінології і нерозробленість теоретичних питань. Різні аспекти термінології відображені в працях багатьох лінгвістів: Є.Бокарева, Н.Баскакова, О.Ахманової, В.Даніленко, Л.Кутіної, Т.Канделаки, К.Левковської, І.Огієнка, С.Ожегова, Т.Панько, О.Реформатського, Н.Соколова, Є.Толікіної й ін. Численні вітчизняні й зарубіжні дослідження з термінології дозволяють сказати, що аспект вивчення термінологічної лексики ще не вичерпав своєї проблематики. Багато науковців дають описання термінології як підсистеми загальнолітературної мови через призму лексико-семантичних і граматичних категорій і процесів загальнолітературної мови.

Глибокий аналіз типових недоліків термінології, особливості синонімії і багатозначності термінів і їх складових елементів, був проведений свого часу Д.Лотте [261]. Мотивованими вимогами, яким має задовольняти термін, є стислість, точність, однозначність, систематичність, стилістична нейтральність. Принципово важливим положенням, що висунуте на перший план у всіх працях Д.Лотте з цього питання і розповсюджується на всю термінологію, є положення про термін як член термінологічної системи. Саме такий підхід до терміна й розгляд термінології як системи взаємопов'язаних термінів, системи понять певної галузі знань, а не як випадкової сукупності слів, має важливе значення. Це дає можливість правильно будувати, відбирати і рекомендувати терміни, а також формувати визначення, що виражають істотні ознаки понять. Отже, терміни – члени загальної лексичної системи сучасної української літературної мови, до якої вони входять у складі конкретної терміносистеми. Терміни функціонують у підсистемі загальнолітературної мови – мови науки та техніки [332, с.69].

На думку А.Коваль, терміни – це слова в особливій функції, саме через цю особливу функцію термін набуває великої точності значення, «чистоти», позбавлений образних, експресивних, суб'єктно-оцінних відтінків значення [197, с.126-128]. Дехто з науковців вважає, що «термін – це слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття з певної галузі, науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя. Специфіка термінів у тому, що вони однозначні в межах однієї терміносистеми, не зв'язані з контекстом і стилістично нейтральні, мають спеціальне значення, що виражає й формує професійне поняття й уживається у процесі пізнання й засвоєння наукових об'єктів і відношень між ними [332, с.59]».

У короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів зазначається, що термінологія – це 1) система термінів певної галузі науки, виробництва, мистецтва, політики тощо; 2) розділ лексикології, що вивчає терміни [138, с.183]. Лінгвістична термінологія містить:

1) власне терміни, тобто слова, які взагалі не вживаються у мові-об'єкті, або набувають із мови-об'єкта при запозиченні особливого значення;

2) своєрідне поєднання слів та їх еквівалентів, що призводить до утворення складових термінів, які входять до лінгвістичної термінології повноправно з оформленими цілісно одиницями.

Отже, під терміном розуміють слово або словосполучення, пов'язане з поняттям, яке належить до певної галузі науки і техніки (термін (лат. *terminus* – рубіж, межа) – слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо [278, с.352]). Іноді загальноживані слова стають термінами у зв'язку з особливим характером їх уживання в контексті наукового твору. Сутність терміна визначимо на основі концепції функціональної природи термінів: термін – це не особливий тип лексичної одиниці, а функція, тип уживання лексичної одиниці [387, с.15].

Виділимо такі найважливіші особливості терміна: тенденція до однозначності; точність семантики; стилістична нейтральність та відсутність експресивності; номінативність; наявність визначення; системність. Таким чином, у науково-технічній літературі терміни часто переважають над загальнолітературною лексикою. Ці слова і словосполучення наукової і науково-технічної мови вживаються для вираження спеціальних понять і позначають спеціальні предмети. Відомо, що неодмінною складовою будь-якого науково-популярного тексту, що визначає його приналежність до тієї чи іншої галузі знання є терміни, здатні точно й однозначно виражати спеціальні поняття.

У процесі вивчення науково-популярної літератури [294] відмічено вживання термінів навіть у тих текстах, що призначалися для вельми далекого від цієї галузі читача. У разі підвищення рівня спеціальної підготовленості читача-адресата науково-популярних текстів викладання все більше насичується термінами. Словниковий запас визначається, як констатує Н.Бондаренко, «у вимірі як кількісного збільшення, так і якісних змін, що виражаються у розширенні обсягу понять, уточненні значень слів, засвоєнні значень уже відомих понять [58, с.9]». Терміни загально визнано однією з головних лексичних груп мов науки, складають специфіку цього функціонального різновиду, відрізняють наукову сферу спілкування від інших сфер функціонування загальнолітературної мови. Їх наявність, на думку Л.Булаховського, необхідна умова для мови науки, техніки і виробництва взагалі, для організованого права і пов'язаного з ним судовиробництва і т.д.) [64, с.236]. Термінологія – це властивість науки, техніки політики, тобто сфер інтелектуально організованої соціальної дійсності, зауважував О.Реформатський [387, с.80].

Ми розуміємо термінологію як упорядковану сукупність термінів певної мови або окремої галузі знань, пов'язаних один з одним на понятійному, лексико-семантичному, словотвірному та граматичному

рівнях, і розглядаємо її як органічну складову лексичної системи мови, що належить до специфічного функціонального стилю (наукового). Терміни складають диференційно значущий компонент мови науки. Своїм значенням і вживанням терміни звичайно суворо прикріплені до певної галузі знань. У всякому скільки-небудь точному дослідженні, яким би не був його предмет, необхідно триматися суворо визначеної термінології [360, с.3]. Говорячи про ознаки й особливості наукового стилю, багато вчених (П.Гальперин, Е.Ризель, О.Реформатський, Р.Будагов та ін.) виділяють як провідну ознаку саме термінологію, підкреслюючи, що її присутність зумовлена, як правило, зовнішніми тематичними причинами, що лексичні засоби взагалі, а терміни особливо, дуже тісно пов'язані зі сферою діяльності, яку вони обслуговують. Отже, термінологія складає одну з головних груп мовного складу будь-якого наукового викладення [480, с.33].

Звичайно, кожна окрема галузь науки має справу з особливим, доволі суворо визначеним предметом, тому лексичний склад наукового мовлення, пов'язаний з окремою галуззю науки, являє собою "відносно замкнену систему". Лексичний склад наукового мовлення, що обслуговує дану галузь науки, складається зі слів із предметним значенням назв (наприклад: для спеціальності „електричний транспорт” [92; 110] – *мастильник, осаджувач, струмоприймач, шумогасник, рухомий склад, загасання дуги, знакозмінне навантаження, запірна напруга тиристора, двигун змінного струму, поштовх навантаження, тягово-зчіпний пристрій* тощо) і термінів понять, якими оперує ця наука (*ковзання, гальмування, тертя, підживлення, травлення (попускання), згоряння, коливання, шабрування* тощо). О.Реформатський називав ці слова-поняття „номенклатурою” [388].

Під час вивчення лексики (термінології) наукового і професійного мовлення ми особливу увагу приділяли термінологічним сполученням. Під ними звичайно розуміються лексико-граматичні єдності усередині речення, що складаються не менш ніж із двох повнозначних слів. Більшість термінологічних сполучень будуються за моделлю: 1) прикметник (діеприкметник) + іменник (*ланцюгова реакція, утримувальний момент, питома вага, лужний розчин, ймовірнісна сітка, газоутворювальна речовина, швидкотвердний бетон, поверхневий тиск, гратчаста ферма, колінчастий вал, сковзавий насад* тощо); 2) іменник + іменник у родовому відмінку (*точка розгалуження, одиниця водокористування, дислокація нахилу, вістря надрізу, динаміка системи, дифузія домішок, поле напруги, коефіцієнт тепломісткості, нагромадження пошкод* тощо) і більш складне (*коефіцієнт корисної дії, вектор дотичної напруги, розрахунок на основі допускних навантажень, умова досягнення граничного стану, місце стабільного розростання тріщини, енергія просунення вістря тріщини, епюра кутів закручування, механіка zdeформованого твердого тіла* тощо). У цих сполученнях звичайно залежне слово уточнює, конкретизує значення, яке виражене головним словом. Термінологічні сполучення дуже

близькі до фразеології наукового стилю, складають одну з її частин, хоча фразеологічні сполучення, характерні для наукового мовлення, є дещо іншою синтаксичною конструкцією.

Фразеологічні зрощення й ідеоматичні єдності, що вживаються в науковому й професійному мовленні, завжди однозначні, мають суворо окреслені межі значення, позбавлені емоційного забарвлення, властиві фразеології літературного мовлення (розмовної і книжної). Частіше за все фразеологічні сполучення є поєднанням дієслово + іменник у непрямому відмінку, тобто дієслівно-іменні сполуки типу *застосувати формулу, з'ясувати сутність, розрахувати витрати води, обчислити силу струму, розрахувати відстань, визначити площу, збільшити потужність, призупинити зсув, зменшити напругу, знайти рівнодіючу силу* тощо. Спеціальна термінологія, що є певною галуззю лексики, закріплюється не тільки за науковим стилем у цілому, але навіть і за мовою окремої наукової дисципліни. Можна виділити спеціальну математичну, хімічну, фізичну, будівельну, електротехнічну та ін. лексики. Поряд із вузькоспеціальною термінологією існує значна кількість термінів, не закріплених за певною наукою, у зв'язку з тим що вони складають предмет вивчення багатьох наук, тобто так званий шар загальнонаукової лексики. Це ціла низка дієслів (*припустити, виявити, визначити, усунути, допустити, довести...*), іменників (*властивість, обґрунтування, сутність, закономірність, явище, якість, наявність, послідовність...*), прикметників (*подібний, безперечний (беззаперечний), необхідний, поглиблений, тотожний, ймовірний...*), прийменників (*внаслідок (унаслідок), всупереч (усупереч), окрім, згідно з, завдяки, за допомогою (шляхом), відповідно до, щодо, у відношенні до*), сполучників (*отже, оскільки, через те що, у міру того як, подібно до того як...*). Ці слова створюють специфіку книжно-наукової побудови речення, є найважливішими синтаксичними елементами наукового мовлення.

Отже, у процесі вирішення конкретних комунікативних завдань, що входять до обов'язкового переліку для досягнення рівня «*професійно-орієнтованого володіння українською мовою*», студент має вміти вербальною формою, повним обсягом і відповідно до законів і норм української мови, реалізувати такі типи і види мовленнєвих інтенцій і комунікативних програм, що відносяться до навчально-професійної сфери спілкування:

- * адекватно сприймати необхідну навчально-професійну інформацію письмових і усних текстів із наступним їх переробленням і викладенням в усній і писемній формі, брати участь у комунікації навчально-професійного і навчально-наукового характеру;

- * установлювати контакт зі співрозмовником із професійно визначених питань, адекватно реагувати на його висловлювання, задавати уточнюючі питання, перепитувати, звертатися із проханням пояснити щось або повторити щось ще раз, доповнювати, конкретизувати, узагальнювати, корегувати інформацію, що сприймається;

* давати оцінку отриманій інформації, висловлювати згоду/незгоду з точкою зору автора, наводити контраргументи, викладати свою точку зору, роз'яснювати, уточнювати, конкретизувати окремі положення свого висловлювання;

* запитувати інформацію про думку співрозмовника з приводу того чи іншого факту, про його оцінку явищ і подій;

* висловлювати зацікавленість, сумніви, упевненість у необхідності обговорення тієї чи іншої професійної проблеми, висловлювати розуміння/нерозуміння мотивів мовленнєвої поведінки співрозмовника;

* спиратися на аргументи опонентів або відштовхуватися від них, наводити свої аргументи і докази й обґрунтовувати їх;

* підбивати підсумки наукових дискусій, робити висновки;

* створювати письмові мовленнєві твори різних жанрів: план, конспект, анотація, реферати різних типів, рецензія, курсова і дипломна роботи, доповідь (стисла і розгорнута), наукове повідомлення.

Участь у професійно-орієнтованому спілкуванні передбачає реалізацію простих і комбінованих інтенцій, а також цілих блоків інтенційних комунікативних завдань у таких ситуаціях і сферах спілкування:

* **навчальній сфері** – комунікативні ситуації, які виникають на лекціях, семінарах, практичних заняттях, консультаціях, заліках, іспитах, у бібліотеці, лабораторіях під час проведення дослідів тощо;

* **навчально-науковій і професійній сферах** – комунікативні ситуації, які виникають у ході науково-практичних семінарів, науково-теоретичних студентських конференцій, у процесі обговорення і захисту курсових і дипломних робіт, під час виробничої практики тощо.

Відповідно до цілей і завдань професійно-орієнтованого навчання української мови студенти в міру досягнення ними рівня комунікативної насиченості і професійної самодостатності мають уміти здійснювати мовленнєве спілкування в усній і писемній формі у рамках загальнонаукової, спеціальної і вузькоспеціальної тематики, актуальної для реалізації їх комунікативних цілей і завдань у науковій, науково-навчальній і професійній сферах спілкування. «В інформаційному суспільстві фахівець має вміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо [278, с.11]».

Таким чином, теоретичними позиціями формування і розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ виступили:

– роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх професійно-мовленнєвої природи і структури;

– дослідження особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів;

- формування професійного менталітету мовця як професіонала нового типу з якостями, що відповідають вимогам суспільства і ринку праці;

- гносеологічні аспекти проблеми розвитку українськомовного професійного мовлення як основи формування творчого технічного і гуманітарного мислення, формування й розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи;

- когнітивні можливості мови у формуванні професійного мовлення і мислення студентів, зокрема креативного мислення і мовлення як прояву комплексу соціально-психологічних і фізіологічних якостей студентів, їх саморозвиток, самореалізація і самовдосконалення;

- перегляд усієї освітньої практики щодо формування особистості, розвитку професійних знань, умінь і навичок, професійного мовлення і мислення; переорієнтацію антропоцентричної педагогіки на суб'єкт-суб'єктну парадигму;

- розвиток професійно довершеної особистості з урахуванням становлення й подальшого розвитку українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю;

- концепція гуманізації й гуманітаризації системи освіти, що зумовила новітні підходи у теорії і практиці вищої школи стосовно змісту вимог до професійних характеристик сучасного фахівця;

- важливими цілями гуманізації та гуманітаризації освіти є формування особистісних якостей людини, що визначають її духовність, стиль мислення, рівень культури тощо.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

2.1. Психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії

Вихідне і найбільш глибоке розуміння особистості розробляють філософія і соціологія. На цьому тлі психологічна наука розвиває свій специфічний підхід до вивчення особистості, і перш за все визначає, які саме складні психічні властивості людини є особистісними, тобто найбільш істотними для індивіда як особистості. Актуальність дослідження передбачає з'ясування психологічних та психолінгвістичних умов формування навичок професійного мислення і мовлення, тобто можливість бути схарактеризованими як із позицій розвитку розумових здібностей студентів, так і з позиції розвитку в них різних умінь, включаючи інтелектуальні, загально- і спеціально-професійні вміння.

Однак для того, щоб успішно навчати студентів, викладач має добре знати індивідуальні характеристики студента як особистості. Відомий педагог К.Ушинський писав: «Якщо педагогіка має намір виховувати людину у всіх відношеннях, вона перш за все повинна знати людину також у всіх відношеннях [470, с.23]». Ось чому важливим є знання психофізіологічних особливостей студентів та врахування їх під час навчання української мови з метою формування професійного мовлення. Знання цих особливостей, особистий досвід, а також досвід колег можуть бути узагальнені як два підходи до викладання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю з метою розвитку професійного мовлення:

1) індивідуальний підхід до студента з урахуванням його індивідуальних психологічних особливостей та знання загальних закономірностей засвоєння навчального матеріалу у студентському віці;

2) формування й підтримування у студентів активного творчого ставлення до процесу навчання української мови, а також відчуття задоволеності своєю комунікативною діяльністю.

Оскільки основною метою дослідження є створення *методичної* системи роботи над розвитком професійного мовлення студентів, то її зміст має ґрунтуватися на комплексному й детальному *психологічному* і *психолінгвістичному* аналізові таких основних завдань:

а) окреслити основні психолінгвістичні характеристики суб'єктів, які здійснюють комунікацію, тобто дати всебічний аналіз психологічних рис суб'єктів комунікації;

б) обґрунтувати основні умови мовленнєвої комунікації під час професійної діяльності, визначити принципи передачі інформації адресантом та її отримання адресатом повідомлення.

Нам імпонує точка зору авторів, які обґрунтовують необхідність ставлення до особистості: суб'єктний, особистісно-орієнтований підхід у психології особистості, педагогіці і віковій психології (Г.Балл, М.Пряжніков, В.Рибалка, В.Татенко, Г.Титаренко, О.Любашенко, І.Нікітіна), що передбачає спрямування на забезпечення самовдосконалення особистості засобами навчальної діяльності, задоволення прагнення фахівця, який формується, до розвитку. Від цього залежатиме і самооцінка особистості як майбутнього професіонала в різних галузях суспільної діяльності.

Рушійні сили розвитку особистості розглядалися в роботах Е.Зеєра і А.Маркової та ін.[157; 254; 274]. На їх думку, у процесі професійного становлення виникають суперечності двоїстого роду: 1) між особистістю і зовнішніми умовами життєдіяльності; 2) внутрішньоособистісними. Основною суперечністю, що детермінує розвиток особистості, є суперечність між властивостями, які склалися, якостями особистості й об'єктивними вимогами професійної діяльності.

Розвиток внутрішніх потенцій професійного розвитку фахівця відбувається стадіально і є результатом активної взаємодії особистості студента з соціально-професійними групами і засобами праці; при цьому відбувається збагачення його психіки, що може розглядатися як функціональне новоутворення. Провідним чинником професійного становлення особистості студента є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих спеціально організованою (навчальною) діяльністю, у процесі виконання якої виникають нові властивості і якості.

Значну роль у навчанні буде мати усвідомлюване професійне самовизначення студентів. З одного боку, як правило, студенти професійно самовизначилися ще під час навчання в школі, коледжі, гімназії, ліцеї (самостійно або під впливом батьків), під час роботи на підприємстві, служби в армії тощо. Тому можна говорити про свідомий вибір достатньо соціально зрілої особистості для подальшої професійної діяльності, людини, яка відповідає за свої дії та вчинки, адекватно регулює свою поведінку. Але, з іншого боку, вони ще не засвоїли вимоги майбутньої професії щодо широкого спектру перспектив для своєї професійної творчості й ідентифікаційного пошуку, не з'ясували для себе умови досягнення професійного і кар'єрного успіху, можливостей саморозвитку і самоактуалізації у своїй професії.

У професійному становленні велике значення мають також соціально-економічні умови, соціально-професійні групи й активність самої особистості. Остання визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, особистісних орієнтацій тощо. Значний внесок у вирішення проблеми формування особистості спеціаліста в процесі навчання у вищій школі внесли дослідження структури окремих тісно пов'язаних якостей особистості – світогляду, творчої активності [33; 34; 35], професійного мислення [123; 464], ціннісного ставлення до майбутньої діяльності і мотивації у навчальній праці [489], професійної

орієнтації [433], здібностей, які залучаються в професійній діяльності тощо. Система роботи з розвитку (а скоріше, формування) українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ України нефілологічного профілю передбачає врахування *індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних можливостей, професійних мотивів й інтересів, специфіки майбутньої діяльності, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності.*

Отже, важливим аспектом формування професійного українськомовного мовлення майбутнього фахівця є здійснення індивідуального підходу до особистості студента в процесі навчальної діяльності в системі вищої школи, що враховує знання як **вікових, особистісних чинників**, так й **особливостей інтелектуального потенціалу** тих, хто прагне оволодіти високоякісними знаннями та практично реалізовувати їх у процесі професійної комунікації.

Студентський вік (18-25 років) – це особливий період у житті людини насамперед в силу того, що «за загальним смислом і за основними закономірностями вік від 18 до 25 років складає, скоріше, початкову ланку в ланцюгу зрілих літ, ніж заключне в ланцюгу періодів дитячого розвитку [77, с.255]». Проте у молодій людини 17-20 років ще недостатньо розвинена здатність до регуляції своєї поведінки. Життєвий досвід студентів починає складатися, але вони часто плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою. Різка зміна багаторічного звичного робочого стереотипу («динамічного стереотипу» за І.Павловим) може призвести до стресів, зривів тощо. Студентський вік характеризується максимальним розвитком як фізичних, так і психологічних властивостей, вищих психічних функцій: сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, емоцій та почуттів, а також формування і розвитку професійного мовлення. Це найкращий період для навчання і професійної підготовки, для формування індивідуального стилю діяльності. Головною особливістю студентського віку є усвідомлення власної індивідуальності, саморозвитку й самоактуалізації особистості, становленні світогляду і формуванні образу «Я».

У руслі компетентнісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, самостійно організуючий свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Основною формою навчання для студентства є знаково-контекстне [73].

В.Воронцова виділяє 5 специфічних характеристик студента:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) має запас життєвого (побутового), професійного і соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом виховання його самого і його співкурсників;
- 3) виходить із прагнення в своїй готовності за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягнути конкретних цілей;

4) прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;

5) залежить значною мірою у своїй діяльності від часових, просторових, побутових, професійних, соціальних чинників (умов) [93].

Отримані дослідниками школи Б.Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік – це час складного структурування інтелекту, що виключно індивідуальне і варіативне. Мнемологічне “ядро” інтелекту людини цього віку характеризується постійним зміненням “піків” і “оптимумів”[12; 13], то однієї, то іншої з функцій, які входять у це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам’ятовування і структурування в пам’яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану активність. Така постановка питання уже знайшла віддзеркалення у низці навчально-методичних розробок, де відзначається нерозривність осмислення, розуміння й закріплення навчальної інформації в пам’яті студентів у вирішенні проблемних завдань [123; 163; 164; 277]. Отже, активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам’ятовування і відтворення навчальної інформації.

В умовах професійно-орієнтованого навчання треба уміти вбачати у студенті особистість, розуміти всю складність і багатогранність його світу, виявляти його спадкові й набуті здібності та перспективи, створювати максимально сприятливі умови для розвитку і творчості, розуміти сутність вчинків і дій, специфіку поведінки, емоцій і почуттів, мотивів і прагнень, ідеалів і переконань. Досліджують і пов’язують проблеми розвитку особистості та її самосвідомості (Т.Афанасьєва, Г.Чеснокова, В.Столін) з проблемами соціальної зрілості й самовизначення життєвої позиції (А.Мудрик, К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, І.Кон), з проблемами самоздійснення і самореалізації особистості (П.Соболь, В.Сафін, І.Гічан).

У психолого-педагогічних дослідженнях К.Абульханової-Славської, Л.Божович, Є.Климова, А.Кухарчук, Г.Нікова, Ф.Повшедної, В. Полякова, Н.Пряжникова, С.Сальцевої, В.Сафіна, В.Сохранова, С.Чистякової, Д.Фельдштейна, П. Шавіра й інших глибоко і всебічно подані положення, ідеї, концепції професійного самовизначення учнів, студентів, розроблено різні підходи до розкриття змістових підвалин професійного самовизначення, які не протиставляються, а доповнюють один одного. Професійне самовизначення студентів в умовах нефілологічного ВНЗ є одним із найважливіших етапів процесу розвитку особистості, достатньо складним за своєю структурою і змістом. Професійне самовизначення студентів в умовах нефілологічних спеціальностей ВНЗ ми розуміємо разом із іншими науковцями як складний, особистісно орієнтований процес, спрямований на створення умов для формування у кожного студента індивідуальної позиції, а також

як результат вибору і проектування власної професійної діяльності і самореалізація в ній [363, с.66].

Специфіка студентського віку, процеси формування світогляду й соціалізації (Р.Бернс, Л.Божович, В.Журавльов, П.Шавір, А.Кухарчук), особистість і процес самовизначення розглядаються опосередковано, через інші психологічні феномени. Нам імпонує думка К.Платонова, який під особистістю розуміє людину як носія свідомості, а під свідомістю – суб'єктивний компонент людської психіки, що об'єктивується в діях і діяльності [359, с.189]. При тому діяльність, що складається з дій, але не зводиться до їх механічної суми, є функція не тільки особистості, але й людини загалом. З іншого боку, існує й таке визначення особистості: «Особистість – це універсальне поняття, що характеризує людину в цілому, але головним чином як члена суспільства, зі сторони його суспільних стосунків, які складають основний соціальний зміст людини [195, с.100]». К.Абульханова-Славська, характеризуючи особистість, окремо виділяє самовизначення як внутрішню активність особистості, результатом якої стає формування її життєвої позиції [2; 3]. Г.Чеснокова у межах концепції самосвідомості молодшої людини виводить близькі за змістом до поняття “самовизначення” поняття “самовиховання та саморегуляції” [492, с.223-234]. В.Журавльов уводить поняття “життєве самовизначення”, Є.Головаха – поняття “життєві перспективи”, які близькі за змістом до поняття “особистісне самовизначення” у М.Гінзбурга. Останнім часом у навчальній діяльності поширюються термін «саморегуляція», яка розуміється як здатність керувати своїми діями відповідно до обраних цілей та умов діяльності, тобто це механізм, який забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою [188, с.279].

Отже, численні дослідження і наш досвід показують, що успішність навчання у вищій школі значною мірою залежить від багатьох чинників, зокрема: якості шкільної освіти; інтелектуального рівня студентів; організації процесу навчання у ВНЗ; наявності реально чинних цілей і мотивів навчання; активного творчого ставлення до процесу навчання й отримання почуття задоволення своєю діяльністю.

2.2. Специфіка пізнавальних процесів і мовленнєвої діяльності студентів

2.2.1. Мотивація як основа навчально-пізнавальної діяльності і особливості мовної особистості студента

Відомо, що студентський вік відрізняється не тільки психологічною своєрідністю, але він ще є центральним періодом у розвитку мотиваційної сфери особистості, а також основним етапом засвоєння обраної галузі професійно-соціальної діяльності.

У нових соціально-економічних умовах постає проблема професійного самовизначення студентів як одна з пріоритетних в

освітній політиці держави. Це пов'язане з тим, що ринок праці непередбачуваний, динамічний; вимоги до фахівців підсилюються, змінюються, стають жорсткішими. Усе це певною мірою торкнулося й професійної та мовної підготовки майбутньої фахівця. Сьогодні суспільству потрібний фахівець, який володіє не тільки предметними знаннями, але й перш за все професіонал, що може ставити і вирішувати складні завдання, самостійно приймати відповідні рішення, виправляти й корегувати розвиток власної особистості, працювати над формуванням професійного мовлення. Такі якісно нові вимоги до рівня освіти і культури сучасного фахівця зумовлені тим, що професійна діяльність стає сьогодні все складнішою і вимагає мобільності, самостійності, суб'єктивної готовності до неперервної самоосвіти, особистісного й професійного самовизначення й самовдосконалення. Отже, ефективність вирішення проблеми професійного самовизначення студентів у нефілологічному ВНЗ багато в чому залежить від знання мотиваційних схильностей до професії.

Саме це підкреслював Л.С. Виготський, коли писав, що думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює наші *прагнення і потреби, наші інтереси і потяги, наші ефекти й емоції* [78].

В організації навчання і в комплексі проблем особистості величезну роль відіграє мотивація як рушійна сила поведінки людини, що просочує всі основні структури освіти особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність й різні психічні процеси. Мотивація є тим чинником, що значною мірою впливає на продуктивність мисленнєвої діяльності, про що свідчать дослідження [163; 281; 461]. У навчанні української мови як засобу професійного мовлення студент укладає особистісний зміст, що породжує в нього неоднакове ставлення і різну мотивацію до об'єкта, який є метою пізнання. І. Зимня вважає, що саме мотив «визначає формування основної схеми висловлювання, запускає в роботу операції з вибору лексичної одиниці та операції з поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці [165, с. 63]». Тому під час занять увага студентів концентрується навколо термінів, а їх правильне вживання є рушійною силою для формування професійного мислення і мовлення, розвитку стимулу до навчання.

У психологічній літературі «мотив» визначається як «спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності [395, с. 596]». У сучасній психології (Б.Ананьєв, Л.Божович, М.Данилов, Є.Ільїн, О.Леонтьєв) під мотивами розуміють такі психічні явища, що спонукають до цілеспрямованої діяльності для досягнення того чи іншого результату. Сутність мотивації як психологічної категорії розглядається в працях Л.Божович, П.Гальперина, В.Давидова, І.Зимньої, О.Леонтьєва, А.Маркової, В.Моргуна, С.Рубинштейна, Н.Тализіної, Д.Ельконіна та ін.

Одні психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів поведінки і діяльності (В. Ковальов [196].); інші вважають, що мотивація містить в собі всі види потягів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки тощо (В.Асєєв)[24]; треті мотивацію розглядають як властивість, якість особистості, як спрямованість особистості людини, наявність або відсутність у неї суспільної активності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини (Л.Божович, А.Маркова) [274]. І.Зимня відзначає, що мотивація є «пусковим механізмом» будь-якої діяльності: праці, спілкування чи пізнання [163; 165]. Нам імпонує лексикографічне визначення мотивації як «спонування, що викликають активність організму і визначають її напрям [381, с.219]».

У вирішенні проблеми мотивації в процесі навчання української мови викладачеві необхідно враховувати два аспекти: створення мотивів для учіння, тобто створення у студентів потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують активність їхньої пізнавальної діяльності, і безпосередній вплив мотивів на деякі механізми породження мовлення українською мовою.

Величезну роль у навчанні мови відіграє виховання інтересу студентів до предмета, що вивчається. Спираючись на інтерес, який виявляють студенти до навчання мови, викладач може успішніше вирішувати поставлені завдання. Виховання інтересу до навчального предмету – одне з найважливіших і найнеобхідніших проблем методики, однак стосовно навчання мови ця проблема розроблена недостатньо. У психолого-педагогічних дослідженнях виховання стійкого інтересу до предмета розглядається у зв'язку з формуванням зацікавленості у навчанні. Зацікавленість звичайно розуміється як практичний інтерес до чого-небудь. Вона пов'язується з формуванням позитивного ставлення до предмета. «Зацікавленість» означає увагу, інтерес до чого-небудь, допитливість [72, с. 939]. Ще М.Добронравов відзначав, що стан зацікавленості є «вихідною позицією у формуванні інтересу [128, с.109]». Виходячи з цього зауважимо, що професійний інтерес – це активне пізнавальне й емоційно-дійове ставлення студентів до своєї майбутньої діяльності, що знаходить вираження у такому:

1) зосередженості думок особистості на предметі обраної професійної діяльності;

2) позитивному емоційному ставленні до неї;

3) у вивченні її й у практичному оволодінні.

Під інтересом у методичному плані розуміється таке ставлення студентів до предмета, за якого виникає свідоме прагнення, бажання свідомо сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті отриманих знань. Розрізняють різні психологічні мотиви, які сприяють підвищенню інтересу до того чи іншого предмета [8; 74; 516].

Зупинимося на деяких із них, що добре відомі й мають найбільш широке розповсюдження:

- 1) цікавість матеріалу, на якому побудоване навчання;
- 2) особистість викладача і методичні прийоми, що використовуються ним;
- 3) усвідомлення практичної потреби в знаннях із предмета (окремих його тем і системи мови в цілому).

Не заперечуючи значення усіх перерахованих мотивів, що беруть участь у формуванні інтересів до навчання, зупинимося на останньому. Усвідомлення практичної користі предмета є одним із найпотужніших спонукальних стимулів до його пізнання. Цей загальний принцип виховання свідомості в навчанні повною мірою стосується й навчання української мови студентів-нефілологів.

Уважаємо, що професійна спрямованість виявляється насамперед в інтересі. Виховання схильності до майбутньої діяльності, формування професійних здібностей, морально-вольових якостей фахівця вирішується успішно тільки за умови стійких і глибоких інтересів до майбутньої професії.

На думку, М.Левітова, щоб виховувати інтерес, для студента треба «створити таку ситуацію, за якої він не міг би не пережити стан зацікавленості [238, с.287]». Однак щоб стан зацікавленості міг перетворитися у стійкий інтерес, його необхідно постійно підтримувати в процесі навчальної діяльності. Для підтримання постійної зацікавленості важливе «збагачення вихованця необхідною інформацією», а також «формування переконання у значущості предмета, яким він має займатися [128, с.110]». Сама діяльність при цьому займає провідне місце.

Для формування стійкого інтересу до предмета важливо організувати навчальну діяльність таким чином, щоб вона викликала зацікавленість студентів, щоб кожний етап навчальної діяльності, а також кожний вид навчальної роботи студентів сприяв більш усвідомленому прагненню до пізнання, формуванню умінь і навичок, досягненню нових успіхів у цій діяльності. Якщо під час занять із викладачем закладаються міцні наукові основи курсу, студент, як правило, зацікавлюється самостійним продовженням роботи над предметом, шукає можливості поглиблення отриманих знань. У протилежному випадку інтерес студента до навчальної роботи зникає і знання стають формальними [168, с.77].

Отже, як свідчать наукові дослідження і показує багаторічний досвід роботи, застосування численних цілеспрямованих спостережень протягом усього процесу навчання студентів-нефілологів вищої школи за допомогою емпіричних, діагностичних, обсерваційних й експериментальних методів дослідження, – не будь-який зміст навчального матеріалу й не всі види робіт мають однаковий інтерес, а зумовлені професійними потребами. При цьому в основі будь-якої

діяльності, наразі й навчальної і мовленнєвої, лежить специфічна потреба, яка конкретизується в системі мотивів. За словами О.Леонтьєва, «будь-яка діяльність є мотив і цілеспрямованість. Стосовно мовленнєвої діяльності це означає, що є якесь немовленнєве завдання, для виконання якого і здійснюється мовленнєва діяльність і яка *вирішується мовленнєвими засобами*. Висловлювання або текст є *процес вирішення* такого завдання і лише вторинний продукт або результат такого вирішення. Мова як система є система засобів, що використовуються при вирішенні цього завдання [240, с.25-26]». Студент є репрезентантом студентства і виступає як суб'єкт навчальної діяльності, яка перш за все визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують переважно навчальну діяльність – мотив досягнення і пізнавальний мотив [165, с.185]. Останній становить основу навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідає самій природі її мисленнєвої діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації і розвивається за правильної взаємодії і стосунках студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній і професійній мотивації.

П.Якобсон, характеризуючи мотивацію навчання як результат переробки тих впливів, які студент отримує із сімейної та соціальної сфер, а також ставлення до впливів, пов'язаних з особливостями життєвих переконань, прагнень та інтересів студента, визначає три типи мотивації:

а) негативна мотивація;

б) мотивація, пов'язана з мотивами, що знаходяться поза навчальною діяльністю, але які мають позитивний характер;

в) мотивація, безпосередньо пов'язана з самим процесом навчальної діяльності [516]. Це зумовлено різними видами і формами навчальної діяльності студентів у вищій школі: слуханням і конспектуванням лекцій, виконанням різних завдань на практичних заняттях, тобто аудиторною чи позааудиторною роботою.

Важливим моментом є вибір тем для публічних виступів з української мови, стислих доповідей, реферативних повідомлень. Студентам властиві потреби й бажання брати участь у спільних обговореннях, висловлювати свої думки, тим самим виявляючи свою індивідуальність, проявляти себе в студентському колективі. Це є дуже важливим мотиваційним стимулом до навчання української мови у нефілологічних ВНЗ, особливо до формування і подальшого розвитку й удосконалення професійного мовлення засобами української мови.

Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. «Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають уже не в якості предмета навчальної діяльності, а в якості засобів діяльності професійної [74, с. 14]». Однак результати опитування показують, що в нефілологічних ВНЗ у половини студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі ВНЗ. Понад третина студентів не впевнені у правильності вибору або негативно ставляться до майбутньої

професії [74]. Звідси впливає можливе негативне ставлення до української мови як засобу отримання знань у майбутній професії. Істотним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності слугує його вміння виконувати всі види і форми такої діяльності. Однак результати спеціальних досліджень показують, що більшість студентів не вміють слухати і записувати лекції, конспектувати літературу (у більшості випадків записується тільки 18-20% лекційного матеріалу). Так, за даними російського дослідника В.Лисовського, вміють виступати перед аудиторією тільки 28,8% студентів, вести дискусії 18,6 %, давати аналітичну оцінку проблем 16,3%. На матеріалі конкретного соціологічного дослідження доведено, що тільки 37,5 % студентів мають високу мотивацію до навчання, прагнуть добре вчитися, 53,6% не завжди намагаються, а 8% не прагнуть взагалі до якісного навчання. Але й у тих, хто прагне вчитися добре, у 67,2% випадків навчання не йде добре [8]. Хоча в останні десятиліття кількісні показники цих умінь і ставлення до навчання дещо змінюється, все ж загальна картина їх неповної сформованості залишається.

Слід звернути увагу на те, що йдеться про психологічні особливості в навчанні майже дорослої людини. У загальнопедагогічній літературі питання про урахування специфіки дорослих у навчанні відображається в порівняно невеликій кількості наукових праць (Ж.Вітлін [89], Ю.Кулюткін [227; 228], А.Пінт і М.Бокарев [356]), що висвітлюють окремі аспекти залежності вибору методів навчання від конкретних психологічних особливостей тих, хто навчається.

Психологія особистості дорослої людини має свої особливості, які насамперед виявляються у ставленні дорослої людини до навчальної діяльності. Позиція дорослого щодо навчання – це позиція людини, яка активно приймає рішення відповідно до своїх внутрішніх цінностей, мотивів і переконань, сформованих у процесі попередньої діяльності (навчальної або трудової) у школі, технікумі, на виробництві тощо. У зв'язку з цим навчальна діяльність виступає як вибірково-активна пізнавальна діяльність, що входить як складова в контекст вирішення життєвих і професійно-орієнтованих завдань і проблем. Навчання для дорослого є допоміжною діяльністю, необхідною для успішного здійснення головної діяльності – трудової. Знання, що набуваються під час і в процесі навчання, розглядаються як засіб досягнення життєвих планів, проектування власної кар'єри, вибору життєвих стратегій, моделей самовдосконалення, формування необхідних професійних якостей тощо.

Доросла людина прагне самостійно керувати процесом свого навчання, тобто розвивати в собі навички самокерування і самонавчання, що винятково важливе й актуальне нині, коли збільшується кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів у вищій школі. Особливість самостійної діяльності студентів полягає в тому, що вони свідомо організують своє навчання, формують і обґрунтовують свої цілі,

аналізують їх із точки зору значущості й можливості досягнення. У процесі самостійної діяльності доросла особистість «самостійно визначає шлях свого життя, своє місце в ньому, свою справу, цікаву й важливу для всіх, наразі й для неї самої [174, с.328]». Деякі автори умовно розподіляють самостійну роботу студентів на дві складові: така, що організовується викладачем, і самостійна робота, яку студент організовує за своїм розумінням, без безпосереднього контролю (підготовка до лекцій, лабораторних та практичних занять, колоквіумів, заліків, екзаменів тощо) [370, с.87-89].

Особливе місце в діяльності студентів, що, як правило, є складені дорослі особистості, під час навчання займають пізнавальні процеси. Мета, яку ставлять перед собою студенти, полягає в когнітивному просуванні на основі засвоєння понять, розвитку умінь, формування світогляду й комунікативних стосунків. У процесі когнітивного розвитку студенти прагнуть вийти за межі індивідуального досвіду, намагаючись об'єктивно оцінювати ефективність свого навчання. Ураховуючи такі обставини, доцільно розглянути питання специфіки мотивації стосовно організації навчання студентів, що однозначно впливатиме на процес формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вищої школи.

Психологічні дослідження вчених (К.Абульханова-Славська[3], Б.Ананьев [12; 13], В.Асеев [25], І.Кулак [225], А.Пінт [356], К.Платонов [358], Л.Чернов [490], М.Шехтер [501]) дають відповідний матеріал для розуміння цих процесів. На думку А.Тихомирова, в особистісний смисл суб'єкт діяльності вкладає форму мети і шляхи її досягнення [460]. При цьому мета виступає як уже готове, складене утворювання. Але достатньо сильний мотиваційний фон неможливий без наявності відповідних *психологічних умов*, що є визначальними для професійної і наукової творчості у студентів нефілологічного напрямку.

Умови, необхідні для професійної й наукової творчості, можна розподілити на три групи (за Л.Черновим)[490, с.3-7]:

І. Здібності і схильності як комплекс соціально-психологічних і фізіологічних якостей людини, що роблять її придатною до певного історично складеного виду діяльності:

- * наявність здібностей і схильностей до певної галузі творчості;
- * величезна працьовитість, творча одержимість, здатність до тривалого напруження;
- * самостійність, ініціативність, самобутність;
- * уміння вжитися в проблему, оволодіння сутністю знання в різних галузях науки;
- * стани фізичної бадьорості, гарного настрою і невтомності мозку.

Залежно від здібностей і схильностей студент як майбутній фахівець може вибирати собі відповідний профіль роботи: теоретичні дисципліни, експериментальні науки тощо.

II. Протилежні (полярні) психологічні якості, сполучення яких (динаміка і виявленість) індивідуальні, а саме:

- * уміння мислити парадоксально, але не зневажати і «здоровий глузд»;

- * давати простір фантазії й інтуїції, розвивати інженерну думку, але не випускати їх за межі певних обмежень;

- * прагнення до самовираження, самоствердження (свого роду честолюбство) уміння відстоювати в боротьбі свої ідеї і в той же час скромність, самокритичність, нещадна оцінка і переоцінка всього створеного власним розумом «жити під покровом парадоксів» (Б.Шоу – «Ученик диявола»);

- * загострене відчуття новизни й уміння враховувати минулий досвід;

- * цілеспрямованість і в той же час уміння розслабитися, відволіктися від вирішення проблеми в потрібний момент тощо.

III. Оптимальні організаційні умови:

- * широта дослідницьких інтересів творчого працівника або інженера добре сполучується з великою автономією;

- * значна продуктивність одночасної роботи над двома-трьома темами, ніж над однією;

- * велика продуктивність при витратах трьох четвертин робочого часу на творчу роботу і однієї четвертини на інші, у тому числі й організаційні види роботи;

- * оптимальне для кожного творчого працівника співвідношення часу на працю і відпочинок, що не допускає перевтомлення, зниження інтересу до творчості;

- * можливість вільного виявлення особистої творчої ініціативи.

Ці умови необхідно враховувати, якщо ми прагнемо виховати професійно зорієнтовану особистість, що однозначно впливає на зміст і мету навчання студентів нефілологічного профілю української мови у вищій школі, а також формування й розвитку в них професійного мовлення засобами української мови.

Щоб правильно керувати процесом навчання на основі мотивації, необхідні передумови, що виявлять схильності й інтереси студентів з урахуванням їхніх індивідуальних та професійних здібностей.

Дослідники (В.Асєєв, С.Рубінштейн, П.Симонов) вважають, що наукова і професійна творчість – це незнищенна потрібність зрозуміти щось нове, сконструювати, відкрити те, що до цього часу невідомо. Як показав фізіолог П.Симонов [424], існує взаємозв'язок потреб і емоцій з наявною інформацією про способи задоволення цієї потреби на основі отримання недостатньої для цього інформації. Недостатня інформація – це ті відомості, той дефіцит інформації, який треба отримати, щоб задовольнити творчу потребу і тим самим знайти рішення проблеми, яка вирішується.

Мотивація найтіснішим чином пов'язана з *емоційними явищами*. Емоційно-ціннісне ставлення людини до світу виражає значущі для людини моменти і складає ту загальну величезну сферу, у межах якої розгортаються не тільки пасивно-емоційні процеси, переживання, але й активно-дійові, актуальні мотиваційні процеси. В. Асєєв, пропонуючи у своїх дослідженнях дві мотивації: позитивну та негативну мотивацію [24, с.59], однозначно пов'язує їх із стеничними й астеничними емоціями особистості. Науковець підтримує думку С.Рубінштейна, що «емоційні процеси набувають позитивного чи негативного характеру залежно від того, чи знаходиться дія, яку виконує індивід, та взаємодія в позитивних чи негативних відношеннях до потреб, інтересів, прагнень особистості [397, с. 459]».

Мотивація поведінки принципово неможлива поза межами цієї емоційно-ціннісної сфери [25, с.122-144]. Емоції виконують важливу функцію в регулюванні динамічної, функціонально-енергетичної сторони мотивації, що активно впливає на формування професійних інтересів і розвиток мовленнєвих уподобань і прагнень студентів. Недостатність інформації (у тому сенсі, який зазначено вище) буде тим меншою, чим менше будуть виражені позитивні емоції у процесі знаходження рішення проблеми, чим більше буде потреба у вирішенні проблеми і чим більше інформація, яка мається.

Цей висновок, очевидно, зовсім не суперечить тому, що позитивні емоції, що виникають після знаходження вдалого рішення професійних проблем, розвитку творчої думки необхідні як стимулятор до подальших етапів творчості. Не слід також, певне, ототожнювати високий емоційний тонус (емоційний фон), гарний настрій із позитивними емоціями. Бо високий емоційний тонус, гарний рівний настрій грають значну роль у процесі знаходження прийнятного вирішення проблеми. Негативні ж емоції збільшують дефіцит інформації, уводять думку дослідників на хибні шляхи й ускладнюють вирішення проблеми. У певних межах ці висновки узгоджуються з фактами і спостереженнями.

У свою чергу, кожна з перемінних (емоція, потреба, наявна інформація професійного характеру) може бути подана як функція низки інших перемінних. Зокрема, потреба виступає як функція темпераменту, інтелекту, типу вищої нервової діяльності, умов виховання, світогляду, фізичного стану організму, наявності соціального замовлення, професійної творчості тощо.

Креативна емоція відноситься до вищих стеничних емоцій, які виникають на фоні підвищеного тону організму, це емоція інтелектуальна, естетична, що формується в процесі індивідуального досвіду, освіти (наукової, науково-технічної, професійної), виховання, впливу творів мистецтва, природних чинників (що виступають у якості естетичних моментів), фізичної культури і трудової діяльності, а також у результаті впливу мікросоціального середовища. Ця емоція як результат безумовно й умовно-рефлекторної діяльності центральної нервової

системи містить в собі не тільки інформацію, що добре усвідомлюється суб'єктом, але й ту інформацію, яка до певного моменту знаходиться в підсвідомості, виступаючи в явищах інсайту, осяяння, натхнення, частіше за все як інтуїтивна здогадка, винятково важлива під час розв'язання проблем професійного характеру.

Взаємозв'язок мотивації і окремих психічних процесів (мислення, пам'ять, увага тощо) дозволяє констатувати, спираючись на дослідження вчених (Б.Зейгарник [158], Т.Кольцова [204], С.Рубінштейн [397]), що мотиваційний компонент є цілком необхідним для будь-якого психічного акту, будь-якого процесу (мисленнєвого, мнемічного, процесу сприйняття, мовленнєвого спілкування тощо). Мотивація визначає змістовну вибірковість процесів; динамічна характеристика спонукання (значущість) визначає тривалість і інтенсивність процесу, готовність до того чи іншого граничного рівня його функціональної напруженості. З іншого боку, функціональні можливості психічних процесів впливають на якісно-змістовну сторону мотивації (характер інтересів, провідних потреб у тому чи іншому виді діяльності тощо) і динамічну сторону (інтенсивність спонукань) [25, с.126].

Особливість мотиваційних процесів дозволяє зробити методичний висновок про важливість урахування в навчальному процесі специфіки спонукань типу потягів (або потреб) і спонукань типу необхідностей, що знаходяться у синтезі. Ми виходимо з положення про діалектичну єдність цих двох сторін мотивації і цілком згодні з С.Рубінштейном, який підкреслював, що «протиставлення потягу й обов'язку є розколювання навіпіл людського буття [397, с.137]». Це дає підстави вважати, що будь-яка мотивація всякого виду діяльності, зокрема навчальної діяльності з розвитку професійного мовлення, містить у собі як процесуальний, так і дискретний момент. Ці два моменти є абсолютно необхідними складовими мотиваційної структури у навчанні української мови студентів-нефілологів ВНЗ. Неперервне і дискретне складають ще одну сторону діалектично суперечливої структури мотивації навчальної діяльності студентів, яку обов'язково треба враховувати під час навчання професійного мовлення. Але залежно від конкретних зовнішніх і внутрішніх умов виявлення мотивації один із цих моментів може виступати як актуальний, інший – як потенційний, прихований.

Так, у студентів із високим рівнем пізнавальних інтересів (85%) спостерігається потреба до самостійного пошуку знань і самореалізації у пізнавальній діяльності, мотивований *інтринсивно*. У студентів із середнім рівнем пізнавальних інтересів (72%) – спостерігається тенденція до накопичення інформації, а не до її пошуку. Таким студентам необхідна актуалізація особистісних можливостей ззовні, оскільки їхня пізнавальна діяльність мотивується інтересом до нових знань *екстринсивно*, із сторони, а не ними самими. (У психологічній літературі широко обговорюється питання про два види мотивації і їх розрізнювальні ознаки: *екстринсивну* (зумовлену зовнішніми умовами й

обставинами) й *інтринсивну* (внутрішню, пов'язану з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями), за якої дії й учинки здійснюються «з доброї волі» суб'єкта [484, с.234-248]).

Низький рівень пізнавальних інтересів студентів (21%) зумовлюється низьким рівнем самоактуалізації і характеризується епізодичним їх інтересом до навчання, відсутністю пошуку знань, ситуативним накопиченням інформації [263, с.112-121]. Ці чинники також обов'язково враховувалися під час навчання української мови з метою формування і розвитку професійного мовлення студентів, що навчаються у нефілологічних навчальних закладах вищої школи України.

Отже, урахування мотивації й емоційних явищ у навчанні студентів професійного мовлення засобами української мови дозволяє сформуванню досконалої особистості, здатну до професійної і наукової творчості.

2.2.2. Мовленнєві здібності та креативність як запорука досконалої професійної діяльності

Взаємодія мотивації та здібностей взагалі і професійно значущих здібностей зокрема здійснюється через діяльність як безпосередньо виконавчий, технічний момент психічної активності особистості, зорієнтованої на професійну діяльність. Якісний зміст і динамічна сила (значущість) певного спонукання визначають характер і функціональний рівень відповідної діяльності. Якісний зміст мотиваційної системи в цілому визначає і зміст видів діяльності, характерних для певної людини.

Значна кількість психологів (С.Рубінштейн, Б.Теплов, О.Смирнов, О.Прангішвілі, О.Шорохова, Б.Ломов, Н.Менчинська, К.Платонов та ін.) розробляли й використовували важливий принцип детермінізму: зовнішні причини діють опосередковано *через* внутрішні умови, кажучи стисло: зовнішнє через внутрішнє. Внутрішні умови, через які в кожному конкретний момент переломлюються впливи на особистість, у свою чергу формувалися залежно від попередніх зовнішніх впливів. *Внутрішні умови* – це не тільки стан, але й процес, у ході якого внутрішні умови змінюються, а отже, змінюються й можливості впливу на індивіда шляхом перетворення зовнішніх умов. Наприклад, у процесі мислення подальше просування аналізу задачі, яка розв'язується, дозволяє використовувати все нові “підказки” ззовні, все нові дані, теореми, знання тощо. Нові результати, отримані в ході мислення і включені в подальший процес, змінюють внутрішні умови його протікання; тим самим знову відкривається можливість нових впливів на процес тощо. Отже, при поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, якими опосередковуються всі зовнішні впливи [61, с.95].

Одним із принципово важливих теоретичних положень О.М. Леонтьєва є думка про те, що «всі психічні властивості і процеси

людини являють собою продукт динамічних, прижиттєво складених систем мозкових зв'язків – умовних рефлексів [247, с.29]». Прижиттєве формування специфічних людських, вищих здібностей здійснюється в процесі засвоєння або присвоєння індивідом суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь людей. «Цей досвід, – уважав О.М. Леонтьєв, – лежить не в спадковій організації людини, не *всередині*, а *ззовні* – у зовнішньому об'єктивному світі...Цей світ – світ промисловості, наук і мистецтв – виражає в собі справжню людську природу, підсумок її суспільно-історичного перетворення: *він і несе в собі людині – людське* [247, с.29-36; 248]».

Зазначимо чотири види здібностей за основними критеріями: *елементарні і складні, загальні і часткові*. До елементарних загальних здібностей відносяться основні форми відбиття, властиві всім людям, хоча й неоднаково в різних особистостей виражені. Складними загальними здібностями є притаманні всім людям, але також різною мірою, здібності до загальних видів діяльності: до праці, спілкування, навчання, гри. Складними частковими здібностями є перш за все професійні здібності, утворені в результаті розділення праці й диференціації інших видів діяльності, які виникли з праці [359].

Якщо звернутися до проблеми структури здібностей, що залучені в професійній діяльності, то в психолого-педагогічній літературі (О.М.Леонтьєв [247], П.М'ясоїд [310], К.Платонов [359], В.Шадриков [127; 496]) розглядається така їх номенклатура:

1) *академічні* – індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення діяльності з набуття нових знань, засновані на когнітивній навчальній активності, продуктивність якої відносна;

2) *інтелектуальні* – здібності до розв'язання різних типів задач, які вимагають однозначного рішення;

3) *креативні* – властивість особистості створювати унікальний продукт, породжувати нові реалії;

4) *сенсомоторні* – охоплюють швидко-силові і тонкосенсорні;

5) *комунікативні* – здатність розуміти механізми й особливості поведінки людей, її прогнозування, входити в міжособистісну взаємодію.

Таким чином, розвиваючи думку О.М.Леонтьєва й інших науковців, визначимо *професійно-комунікативні здібності як прижиттєвий розвиток й удосконалення специфічних (інтелектуальних, креативних, сенсомоторних тощо) часткових здібностей до певної професійної діяльності, зумовлених сферою виробничо-ділового спілкування*.

Звернемо увагу також на діалектику розвитку здібностей, які чим більше значущі для діяльності, тим більше формуються в цій діяльності, в єдності і підпорядкуванні притаманних чотирьом підструктурам особистості специфічних видів формування: *виховання*, що спирається на навчання, *навчання*, що спирається на вправу, і *вправу*, яка спирається на

тренування [359, с.201]. Оскільки здібності, як і характер й особистість загалом, виявляються і формуються в діяльності, вони є процесом, який саморозвивається. Поза діяльністю здібностей просто не існує, а існують тільки властивості особистості, у яких виявляються потенційні можливості розвитку здібностей (їх іноді називають “потенційними здібностями”). Таку чітко виражену точку зору часто доповнюють указівкою на те, що, очевидно, у кожній нормальної людини за сприятливих соціальних умов можуть бути розвинені задатки і здібності хоча б до однієї галузі професійної діяльності. Майже всі, принаймні вітчизняні психологи, повністю згодні з тим, що виконання *усіх* масових видів людської діяльності в принципі доступне будь-якій і кожній людині, яка не страждає органічними дефектами [61, с.84].

Що ж до специфіки мовленнєвої діяльності, то в свій час О.Леонтьєв зазначив, що за поняттям “здібність до мови” немає чіткого психологічного змісту. У будь-якому випадку їх “наявність” чи “відсутність” не може слугувати поясненням чи виправдовуванням недостатньої успішності... [244, с.315]. Таким чином, ураховуючи також думку О.Леонтьєва, зауважимо, що лінгводидактичні положення системи роботи з питання формування й розвитку українськомовного професійного мовлення студентів вищих нефілологічних навчальних закладів на різних рівнях мовної системи не передбачають урахування такої характеристики індивідуальних якостей студента, як “здібність до мови”. Уважаємо, що оволодіння операціями як зовнішнього нормативного, так і внутрішнього нормативного та досконалого (і не тільки професійного) мовлення державною мовою не тільки можливе, а й слід формувати й розвивати в кожного студента – майбутнього фахівця.

У будь-якій здібності закладена й не в усіх здібностей однаково виражена “здібність другого порядку” – здатність її розвитку. Найбільш виразно здатність до розвитку здібностей виявляється в можливості формування таланту як вищої здатності до творчості у певній діяльності [206, с.421-422], тоді як сама творчість виступає як вищий прояв активності, а відношення складає її елемент як один з атрибутів свідомості разом із пізнанням і переживанням [359, с.202]. Історично творчість (і як її прояв мовотворчість) є результатом зростання свободи й автономності особистості, і в цьому сенсі вона виникає з принципово інших джерел, ніж рутинна повсякденна робота. Інакше кажучи, ми маємо визнати, що творчість для фахівця постає не стільки з дотримання (повторення) існуючих процедур, скільки зі свідомого або несвідомого їх порушення. Отже, творчість походить із тієї соціальної аксіоматики, яка виявляється у двоїстості чи не всякої соціальної нормативної системи. Вона виникає і знаходить своє виправдання у визнанні того факту, що більшості соціальних норм іманентно властива провокація їх порушення. Можна сказати, що творчість припускає також конкуренцію свободи і порядку, причому в цій конкуренції ідея свободи превалює над будь-яким *status quo* [392, с.28].

Своєрідність творчої активності, специфіки професійної комунікації закладена в її мотиваційній суті. У наш час поняття творчості значно ускладнилося, а сама творчість перестала сприйматися лише як наслідок людської винахідливості. Як уважає У.Бек, із того факту, що всі сучасні суспільства спрямовані на майбутнє, автоматично не впливає їхній творчий характер [392, с.28-29]. Так чи інакше, сучасна творчість з професійною метою, подолання мовної девіації у професійних стосунках являє собою високий і досконалий тип людської діяльності. Спонукальний її мотив пов'язаний не стільки з зовнішніми, скільки з внутрішніми потребами особистості, її прагненням до самореалізації, примноження унікальних можливостей та обдарувань. Творити й ділитися результатами творчості – це значить обмінюватися інформацією, бо творчість є вільне, нічим не обмежене інформування. У загальному значенні творчість створює нові інформаційні повідомлення, в інших – дає змогу зрозуміти, декодувати старі, що вже існують. Саме комунікаційний, інформаційний характер творчості в сучасних умовах привертає увагу і створює сучасний рівень професійного інтелекту.

Формулювання “талант як вища здатність до творчості” не є обмовка, хоча суперечить існуючому визначенню “геній – вища творча здібність”. К.Платонов уважає, що “геній” – поняття не психологічне, а соціальне, і геній відкривається тоді, коли особливості прояву яскраво вираженого таланту збігаються з потребами суспільства й тому знаходять (не обов'язково зразу) підтримку, наслідування і розвиток [359, с.202]. Можна дати два визначення таланту: талант – це високий розвиток здібностей, який дає можливість особистості створювати нове у певній галузі, і талант є здатність до певної діяльності, розвинена до рівня рис характеру [359, с.203]. На нашу думку, це стосується також досконалого професійного мовлення учасників комунікативного акту в різноманітних ситуаціях виробничого характеру. Стосовно мислення студентів було визначено, що в дорослих існує розвинена здібність до логічного мислення й узагальнення [356]. У зв'язку з цим нами було зроблено висновок про те, що навчання, яке зорієнтоване тільки на повідомлення готових знань, нездатне створювати самостійність думки, спрямовувати дорослих, які навчаються, на шлях пошуків вирішення тих або інших питань, як правило, це впливає також на розвиток самостійної, креативно мислячої, професійно досконалої особистості, яка вільно володіє мовою свого фаху.

Іншим аспектом нової освіченості, що цінується в сучасній культурі, є змінення стилю професіоналізму. *Мета освіти* – зробити людину успішною в сучасному складному суспільстві. Тут спостерігається докорінне протиріччя: щоб бути успішним, необхідно зберігати цілісність особистості в її ціннісному, емоційно-вольовому й професійному аспектах. Сучасна система освіти не забезпечує цього.

Нині розвиток засобів зв'язку, комп'ютерної техніки, усесвітньої мережі Інтернет дозволяють здійснити навчання й комунікацію на якісно

іншому рівні. Автоматизація досвіду значущих соціальних досягнень, професійних знань робить непотрібними багато функцій існуючої освітньої системи. Цінуються такі якості, як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі й віртуальній реальності, не запам'ятовувати і відновлювати, а творити. Однак освітня система (не тільки в Україні, але й у світі в цілому) продовжує зберігати звичайний інформаційний дидактичний стиль: лекції, знання у вигляді інформаційного тексту, диплом із зазначенням кількості годин прослуханої дисципліни. Усе це не має відношення до перевірки того, чи буде студент успішним у житті і в сучасному світі. Викладачі витрачають час на непотрібне викладання, а студенти – на непотрібне сидіння (відвідування), причому діяльність тих й інших увесь час інтенсифікується. Але будь-яку інформацію студент може взяти *готову*, вона *уже* є. Сучасна дидактика має знайти нові методи, адекватні сучасним вимогам і можливостям. А ці можливості – використання резервів людини. Раціональне мислення досягло значних висот, однак зараз потребується виявити здібності вищого порядку, наприклад, уяву, натхнення, інтуїцію.

Інтуїтивними знаннями людина завжди користувалася спонтанно. Виявлення цієї вищої природи відчули на собі видатні творці – вчені, художники, поети, музиканти й описали їх як незабутні хвилини натхнення, інтуїції, коли «знання», відповідь, результат з'являються раптово, невідомо звідки й невідомо як. Сьогодні необхідно використати це джерело усвідомлено. Але хоча це джерело – за межами раціонального розуміння, існують способи, як зробити його доступним. Для цього необхідно розвивати такі якості, як концентрація уваги, управління думками, вихід на більш високий рівень свідомості. Це потребує, перш за все, забезпечення балансу між відчуттями і думками. (Усі великі відкриття здійснювались тоді, коли був можливий цей баланс, і людина отримала «озаріння», неможливо здійснити відкриття в стані стресу).

Таким чином, для виходу на більш високий рівень людських здібностей стає необхідним забезпечити цілісний особистісний баланс, і людина набуває здатність отримати знання вищого рівня. Це – нове поле філософських, соціологічних, психологічних досліджень, яке повинна включити педагогіка як перспективу розвитку людини. Володіння своїми інтуїтивними здібностями є новим резервом особистісного розвитку й *перспективою нової освіченості особистості*.

Зазначимо також, що в процесі мислення відбувається перетворення отриманої ззовні інформації. Це завершується на вербально-логічному рівні за допомогою мови, знаків і символів. Б.Ананьєв виокремлював три основних види мислення: предметне або практичне; наочно-образне; вербально-логічне [12]. Основу практичного мислення складають дії, що слугують засобами вираження думки; образного – пошук закономірних зв'язків на наочному матеріалі; вербально-логічного – узагальнення на словесному матеріалі. Виділяють

також креативне (творче) мислення, яке характеризує перш за все пошукову, дослідницьку, зокрема інженерно-технічну діяльність особистості.

Навчання студентів професійного мовлення у вищій школі – це перш за все вплив на їхню психіку та діяльність із метою озброєння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, розвиток здатності креативного перетворювального мислення і вдосконалення мовленнєвої діяльності взагалі.

Під креативністю мислення людини розуміється «здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [404, с.357]». Креативність мислення є складним багатокомпонентним поняттям, яке має свої властивості й виявляється в зовнішніх ознаках та проявах. Сучасні вчені (Є.Громов, С.Жуков, В.Моляко) виділяють такі зовнішні ознаки креативного мислення: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість [143, с.4-9.]. Креативне мислення є мисленням, що стосується перш за все конкретних осіб, це явище, яке вимагає індивідуальної свободи, високого рівня мовленнєвої компетенції.

Оскільки формування й розвиток професійного мовлення засобами української мови має остаточною і головним пріоритетом усебічний розвиток особистості майбутнього випускника ВНЗ, сформулюємо основні кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців нового тисячоліття: високий професіоналізм, який поєднується з досконалим володінням новітніми інформаційними технологіями, високий рівень інтелекту, знань та вмінь, серед яких першочерговою є мовленнєва компетенція, *«високий рівень розвитку творчих здібностей»*, професійна мобільність та адаптація до світового інформаційного простору [263, с.113]». Адже більшість питань, що вирішуються у професійних ситуаціях, вимагають урахування багатьох зв'язків між сферами діяльності фахівця, але, на жаль, далеко не всі зв'язки можуть бути оцінені якісно. У той же час сучасні принципи управління виробництвом як системою базуються на колективній праці. Тому актуальним практичним завданням у галузі виробництва є сполучення індивідуальних принципів креативного мислення і мовлення особистості з вимогами творчої роботи в умовах колективу, який має спільну мету [490, с.5]. Інноваційну діяльність можна також подати як три сходинки: осмислення особистістю власної креативно-пошукової діяльності; креативно-перетворювальна діяльність; співтворчість із виходом на вільне професійне спілкування, позбавлене девіаційних помилок.

Рівень розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця позначається не тільки на його професійній діяльності, а й на самому процесі його життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження і саморозвиток. При цьому зазначимо, що в різних видах активності особистості (пізнавальній, світоглядній, комунікативній і

емоційній) зберігається, тобто є інваріантною, її творча суть: *пошуково-перетворювальна спрямованість* [263, с.115]. На нашу думку, це однозначно впливає на формування і розвиток професійного мовлення.

Крім того, важливість проблеми формування креативного фахівця характеризують такі її значення, як:

* *соціальне*, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а фахівець нової формації – фахівець-новатор, який долучається до прогресивних перетворень у суспільстві;

* *наукове*, тому що служить засобом пізнання творчих здібностей у галузі інтелектуальної й соціальної креативності [262, с.76-82]. Ми вважаємо, що колосальне значення має також і *комунікативна грамотність* – сукупність комунікативних знань, умінь і навичок людини, які дають змогу їй ефективно спілкуватися в усній і писемній формах; знання законів, правил і засобів ефективної та писемної комунікації [37, с.328].

Отже, виходячи з основної мети вищої школи – формування фахівця-професіонала і творчої особистості, людини-громадянина, яка вміє глобально гуманістично мислити і діяти, ми розглядаємо креативність як інтегральну професійно значущу якість, що виявляється в інтелектуальній, мовленнєвій, професійній, соціальній сферах. Розвиток креативності дає можливість досягти фахівцем найвищого рівня духовного вдосконалення, сприяє саморозвитку й самоактуалізації особистості (серед яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне і мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо).

2.2.3. Роль розумових процесів студентів у засвоєнні професійного мовлення

Звернемо увагу на деякі специфічні моменти протікання розумових процесів у студентів вищої школи нефілологічного профілю під час навчання професійного мовлення засобами української мови. Зазначимо, що здатність до абстрактного мислення – одна з істотних конституальних ознак свідомості, що розуміється як вища форма віддзеркалення дійсності, притаманна людині. У процесі мислення людина формує образи й оперує ними.

Мислення людини протікає на двох основних рівнях, що мають відносну самостійність і разом із тим тісно взаємодіють між собою: це – рівень живого споглядання і рівень абстрактного мислення. На рівні живого споглядання (синонім: *чуттєвий рівень пізнання*. – І.Д.) індивід оперує чуттєвими образами, у яких безпосередньо даний предмет у його зовнішніх (стосовно індивіда) відношеннях і зв'язках. Чуттєвий рівень споглядання, як відзначав ще І.Кант, полягає в тому, що він містить

спосіб, яким предмет впливає на нас [182, с.55]. Чуттєво-образне мислення – мислення конкретними образами, картинами.

Загалом існує три типи мислення: а) *наочно-дійове*; б) *чуттєво-образне* або *художньо образне* (наочно-образне); в) *раціонально-логічне* (абстрактне), яке у свою чергу поділяється на *поняттєве* (словесно-логічне) та *технічне* (практично-дійове) (Л.Виготський [75, с.6-361], П.Гальперин) [101], О.М.Леонтьєв [246, с. 72-92 ; с.136-165], П.М'ясоїд [310, с.299-317]).

Наочно-дійове мислення – вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами [310, с.307]. Наочно-дійове мислення характеризується тим, що при цьому розв'язання завдання безпосередньо міститься в самій діяльності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, але в розвиненому вигляді притаманне також дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніший розв'язок завдання можливий саме у процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад шахістам, конструкторам, винахідникам. Важливу роль наочно-дійове мислення відіграє там, де продуктивне та економічне розв'язання завдання пов'язане із застосуванням предметно-практичних процедур.

Усупереч широко розповсюдженішому погляду, *чуттєві образи* не тільки слугують вихідним пунктом мислення. Вони беруть участь у самому процесі мислення на рівні живого споглядання. Людина вирішує безліч завдань, оперуючи наочними образами, тобто на рівні живого споглядання. Треба погодитися з думкою американського психолога Р.Археїма, який на основі аналізу поведінкових актів людини, що базуються на зорових образах, дійшов до висновку: «У всіх цих випадках елементи проблемної ситуації міняються, перебудовуються і трансформуються, вводяться нові функції і виявляються нові взаємозв'язки. Такі операції, якщо їх застосовувати з метою прийти до рішення, складають те, що називається мисленням [22, с.4]».

Значення *наочно-образного мислення* підкреслюється й іншими філософами і психологами. Психологія ХХ століття, роботи швейцарського психолога Ж. Піаже та його школи, школи Л.Виготського, С.Рубінштейна й інших експериментально довели участь наочно-образного мовлення в чуттєвому пізнанні процесу мислення. «У тих випадках, коли мислення здійснюється в основному не у формі мовлення в специфічному сенсі слова, – указував С.Рубінштейн, – а в формі образів (тобто *наочно-чуттєвих образів*. – І. Д.), ці образи за суттю виконують у мисленні функцію мовлення... Оскільки можна сказати, що мислення взагалі неможливе без мовлення: його смисловий зміст завжди має чуттєвого носія...[396, с.416]». Отже, з точки зору С.Рубінштейна, думка про те, що мислення взагалі неможливе без мовлення, аж ніяк не означає,

що воно завжди відбувається тільки природною мовою. Думка завжди має “мовне” мовленнєве буття, але це буття зовсім необов’язково є словесним, функцію знака може виконувати і наочно-чуттєвий образ.

У реальному пізнавальному процесі в дорослої людини розв’язання задач на рівні живого споглядання не ізольоване від діяльності *абстрактного мислення*. Живе споглядання й абстрактне мислення – це різні рівні єдиного розумового процесу, і лише в міру відносної їх взаємної самостійності можна говорити про розв’язання тієї чи іншої задачі тільки посередництвом чуттєвих образів.

Оперування і чуттєво-наочними образами, і *технічне (практично-дійове) мислення* можуть обходитися без словесного мовлення. У всіх цих випадках можна говорити про несловесне, наочно-образне мислення. Можливості такого мислення, незважаючи на його величезну роль, вельми обмежені. Перш за все аналізаторна система людини обмежена кінцевою сукупністю модальностей (видів відчуттів). За їх межами залишаються значна кількість властивостей речей (наприклад, напруга електростатичного поля, рівень радіації тощо). Далі, для відчуттів є пороги чуттєвості й розрізнення. Те, що знаходиться за цими порогами, для чуттєвого пізнання не існує. Особливо важливим є те, що, як правило, внутрішня, суттєва сторона речей у принципі не може бути представлена на рівні живого споглядання.

Технічне (практично-дійове мислення), як і наочно-образне, властиве вищим тваринам і людині. Чи не першим на цей тип мислення звернув увагу німецький філософ Г.-В.-Ф.Гегель, який, зокрема, указав на те, що безпосередня трудова діяльність, скажімо, праця каменяра, обов’язково вимагає мислення. Трудові дії людини, як і елементарні дії вищих тварин, осмислені. Практично-дійове мислення притаманне всім людям, але найбільшою мірою спеціалістам технічних, тобто нефілологічних професій. Інколи фахівцю, наприклад інженеру, легше створити нову машину, ніж захистити свій проект (важко підбирати потрібні слова та вирази, висловити думку доречними мовленнєвими засобами). Ті, хто працює на комп’ютері, часто кажуть, що вони мислять машинною (комп’ютерною) мовою. У цьому полягає специфіка професійного мислення фахівця нефілологічної сфери діяльності, що виявляється в мовленнєвих засобах передавання потрібної думки у процесі професійного спілкування. Тому найважливішим завданням вищої школи є уміння сформулювати професійну компетенцію, яка входить до компонентів комунікації [37, с. 328].

Що ж до *абстрактного мислення*, то воно оперує абстрактними образами – поняттями, судженнями, теоріями. Між цими образами і предметами, а також між ними й чуттєвими образами наочної схожості не існує. Поняття «наочно» індивіду не дано. Йому чуттєво дана перш за все словесна, знакова форма абстрактного образу. Чуттєво у свідомості суб’єкта є не образ предмета, а образ знака, точніше, предмета, який виконує функцію знака (наприклад, акустичний, звуковий образ слова).

Індивід не сприймає ніякої наочної схожості між образами знака й чуттєвим образом предмета. Абстрактний образ є складна ієрархічна система з багатьма ярусами, між якими мають місце різноманітні відношення типу *рід – вид, вид – підвид* тощо. Поняття невисокого рівня спільності не втрачають свого зв'язку з чуттєвими образами. Це значить, що індивід може звернутися до образів, якщо цього потребує пізнавальна ситуація професійного спілкування, тобто якщо операція нерозв'язна при оперуванні тільки абстракціями, то вона підчас вирішується шляхом залучення наочних образів. У цій безперервній взаємодії між чуттєвим і логічним рівнями полягає раціональний зміст відомого філософського положення про те, що думки без споглядання пусті, а споглядання без понять сліпі [497, с.8]. У цьому перевага й недолік одночасно нефілологічного, зокрема технічного складу розуму професіонала.

Абстрактне мислення містить необмежені можливості пізнання світу, віддзеркалює цей світ універсально (зрозуміло, на основі практичної професійної діяльності й у міру універсальності (або обмеженості) останньої). Воно оперує абстрактними образами, які чуттєво у свідомості не дані і в силу цього не можуть існувати поза спеціально даними свідомості знаками, поза мовою. Поняттєве мислення є мислення мовне, вербальне. Абстрактні поняття про любов і ненависть, життя і смерть, мову і мовлення, науку і культуру, теорію ймовірності А.Ейнштейна чи гіпотезу вроджених граматичних структур Н.Хомського осмислити й передати без участі мови неможливо. Однак зауважимо, що людина і в цьому випадку не завжди мислить уголос, тобто вимовляючи слова. Частіше за все люди мислять за допомогою внутрішнього мовлення («про себе»), яке відрізняється від зовнішнього тим, що є згорнутим, зредукованим. І хоча у людей усі типи мислення переплітаються, превалює поняттєве, тобто основним знаряддям мислення є мова.

Однак знаки (мовні знаки, слова і їх різні сполучення) на абстрактному рівні мислення утворюють не тільки зовнішню оболонку образу. Вони на цьому рівні складають спосіб його буття. Зміст поняття визначається об'єктом, що в ньому віддзеркалений, і поза знаковою формою цей зміст у свідомості суб'єкта існувати не може. «У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане у певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, що зумовлена певною потребою, яка, в свою чергу, породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини [437, с.78]». Таким чином, за основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації пізнавальна діяльність є єдиним засобом опанування мови, а професійна діяльність неможлива без участі досконалого професійного мовлення. Тому мислення сучасних фахівців ХХІ ст. суттєво ускладнюється, містить в собі суміжні типи мислення: *логічне*,

образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, ергономічне, управлінське і комунікативне.

Комунікація є в остаточному підсумку передача формальними мовними засобами певного мовного значення, змісту з метою спілкування між людьми. Таким чином, ми неминуче приходимо до єдності форми і змісту, тобто ці два компоненти не існують в мові розрізнено, у відриві один від одного. Г.Колшанський зазначав: «Якщо мислення відбиває дійсність, пізнає закони дійсності і здобуває завдяки практичній діяльності людини справжнє знання про матеріальний світ, то зовнішня мовна форма, яка реалізує мислення, не може (у звучанні слів, у граматичних формах тощо) виступати віддзеркаленням пізнаної дійсності. Мова не співвідноситься безпосередньо з фізичним світом, а залишається тільки формою виявлення мислення (а не світу). Отже, і мислення, і мова співвідносяться з предметами і явищами дійсності, тільки перше співвідноситься з ним відношеннями віддзеркалення, друга – відношеннями позначення [201, с.16]». Мова оперує не просто якимсь континіумом звуків, а єдністю звучання і значення.

Дуже влучно підкреслив єдність *мови і мислення* Ф. де Соссюр. Він зауважував: «Мову також можна порівняти з листом паперу: думка – її лицьовий бік, а звук – зворотній; не можна розрізати лицевий бік, не розрізуючи і зворотній; так і в мові не можна відділити ні думку від звука, ні звук від думки; цього можна досягти шляхом абстракції, що неминуче призведе або до чистої психології, або до чистої фонології. Лінгвіст, отже, працює в прикордонній галузі, де сполучуються елементи обох порядків; це сполучення створює форму, а не субстанцію [438, с.113]». І далі: «Мова є системою знаків, які виражають ідеї [438, с.39]». Звуковий і смисловий бік створюють мовну форму, субстанція ж існує незалежно від мови, від нашої свідомості, її ми не можемо створювати. Тож під формою Ф. де Соссюр розумів не чисту абстракцію, а сполучення звукового і смислового боку мови в їх нерозривній єдності, отже, професійне мислення є основою для професійного мовлення і навпаки.

У мовних знаках зосереджується й навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини, що стосується елементів мови, якою людина спілкується. За слушним зауваженням І. Зимньої, значення слів рідної мови, що виступають єдністю „спілкування та узагальнення”, опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [159, с.29]. Реалізація в психології й лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, мисленнєвої або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла ствердженню діяльнісного підходу, що вплинуло і на тлумачення процесів набуття знань, формування умінь і вдосконалення мовних навичок особистості, тобто професійне мовлення формується і

розвивається завдяки вдосконаленню мислення фахівця залежно від його діяльності.

Науковці підкреслюють [56, с.150-154], що індивідуальні відмінності у способах отримання й відтворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення тощо, у свою чергу, утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, відносно яких групи людей за професією є схожими або відрізняються одна від одної, що позначає індивідуальні відмінності у процесах переробки інформації та виділяє типи людей залежно від особливостей їхньої організації загальних закономірностей пізнання. У зв'язку з чим постають проблеми індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, особливо у вивченні української мови з метою формування й розвитку професійного мислення і мовлення, адже завдання опанування української мови як засобу набуття професійної компетенції ускладнюється, якщо цей процес відбувається у дорослому віці, оскільки пов'язаний із значними затратами зусиль на подолання труднощів, що виникають на різних етапах навчання.

Незважаючи на те, що студенти нефілологічного профілю у вивченні гуманітарних наук, зокрема й української мови, мають певні досягнення, у засвоєнні навчального матеріалу ці студенти можуть мати низку труднощів: добре пам'ятають правила мови, але утруднюються застосувати їх на практиці, в мовленнєвому спілкуванні; відтворюють мовний матеріал, однак дати аналіз прочитаному, виділити головне, узагальнити, застосувати в творчих умовах ці знання неспроможні. У студентів з аналітичним типом мислення під час написання творчих робіт деталі майже відсутні, але вони суворо, логічно і послідовно викладають текст, значну частину відводять на складання і реалізацію плану, можуть додавати «від себе» риторичні запитання. Студенти з образним типом мислення намагаються передати в науковому тексті образні деталі й подробиці. Тому, створюючи загальну систему підсумкових робіт і тестових завдань з української мови, основна ідея якої є зростання самостійності студентів, ми ставили за мету також формування їхніх розумово-мовленнєвих здібностей.

Аналіз труднощів студентів у засвоєнні української мови з метою отримання професійно важливої інформації дозволяє виділити низку загальних тенденцій: з одного боку, це емпіризм, скованість конкретною ситуацією навчання, а з іншого – формалізм. Причини цих крайнощів різноманітні, але головна з них – опора на застарілі уявлення про процес навчання, протиставлення формально-логічного й діалектичного мислення, незнання викладачами конкретних шляхів цілісного, системного підходів до формування знань, мислення і мотивів навчання студентів.

Індивідуальні особливості людей під час отримання інформації складають також індивідуальну стратегію перероблення інформації, відрізняються за способами діагностики, теоретичною інтерпретацією,

широотою впливу на поведінку студентів є типовими для кожної конкретної особистості в аспекті індивідуально-своєрідних прийомів отримання і перероблення професійно значущої інформації. Процесуальна характеристика інтелектуальної діяльності, що визначає спосіб отримання, збереження й перероблення того чи іншого когнітивного продукту, впливає й описує когнітивні утворення організувального порядку, які об'єднують функціонування пізнавальних процесів, що, у свою чергу, обмежують й опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи у структурі індивідуальну функцію контролю і забезпечуючи адаптивні форми активності суб'єкта навчання [533].

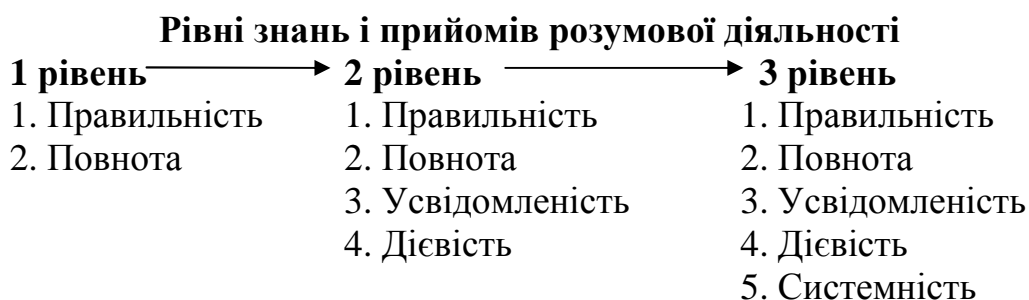
Освічений фахівець, який глибоко засвоїв діалектичний підхід до явищ, завжди веде роботу на основі творчого мислення, досягаючи мети в більш короткий термін і за менші витрати коштів. У період науково-технічної революції кожна особистість, яка має певні здібності, озброєна сучасними знаннями розвитку науки й техніки, виробництва, має володіти досконало й методами креативного мислення з можливістю опанування професійною мовленнєвою компетенцією за обраним фахом.

Проведені Б.Ананьєвим [12; 13] дослідження виявляють різні характеристики мислення для різних вікових груп. Логічне мислення є провідним для учнів і студентів від 17-18 до 21 року. Образне мислення є найбільш низьким у 18-річних. У віковій групі від 18 до 21 року провідним є узагальнення на словесному матеріалі. Найбільш сталим є вербально-логічне мислення, яке сприяє концентрації уваги. Вивчення вікових змін мислення (з 17-18 років до 21 року) показало, що між видами мислення існує складна єдність, що свідчить про зв'язок образних, логічних і дійових компонентів. Якщо у 17-19-літніх вербально-логічне мислення тісніше пов'язане з образним мисленням, то у 20-21 річних – з практичним [12; 13]. Розглянуті пізнавальні процеси взаємопов'язані й розвиваються залежно від віку. Як ми вже згадували, є зв'язки між пам'яттю, обсягом уваги і показниками мислення. Їх урахування грає важливу роль в організації навчальної діяльності, її раціоналізації, підвищуючи активність студентів у навчальному процесі. Оскільки у студентів як дорослих особистостей є особливості засвоєння ними знань, то їх ставлення до навчання спирається на певний життєвий досвід, значний обсяг інформації, яку вони отримують із різних джерел (засоби мас-медіа, комп'ютер, Internet тощо). Життєвий досвід дає можливість засвоювати зміст наукових понять із використанням меншої кількості прикладів і в більш стислі строки. При цьому вони прагнуть до засвоєння змістового матеріалу, який визначається кількістю суспільно-корисної інформації. Їх характеризує прагнення до свідомого оволодіння матеріалом, тобто набуття професійно значущих знань.

Знання – змістовний бік мислення, його підвалини, базисний компонент. «Знання пов'язують із мисленням як продукт із процесом: з одного боку, вони є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, у що перетворюється мислення (як процес взаємодії) у фазі продукту; з

іншого боку, переходячи в процес, тобто включаючись у діяльність індивіда, знання виявляються як компонент мислення... Будучи наслідком мислення, знання є разом із тим і однією з його умов [369, с.90]». Знання поліструктурно, і кожна зі структур знання специфічно пов'язана з мисленням та мовленням. Організація процесу засвоєння знань, умінь і навичок студентів за рівнями дозволяє цілеспрямовано формувати цей процес, розвиваючи найбільш істотні й необхідні його характеристики. Розгляд тенденцій розвитку якості знань студентів у зв'язку з розвитком їх мислення й мовлення дозволив сконструювати рівневу модель взаємозв'язку знань і прийомів розумової діяльності студентів (див схему 2.1.).

Схема 2.1.



Тому залежно від рівнів знань складаються і вдосконалюються прийоми розумової діяльності студентів-нефілологів. Правильність і повнота знань першого рівня доповнюється усвідомленням важливості отриманої інформації за фахом, можливістю користуватися цією інформацією залежно від конкретної ситуації на другому рівні, а третій рівень знань передбачає системність закріплення необхідних знань, збереження і застосування цих знань у комплексі. Відповідно до цього ми можемо говорити про рівні і можливості розвитку професійної мовленнєвої діяльності студентів.

Зробимо також зауваження щодо логічності мислення студентів. Наші спостереження свідчать, що студенти, які вчаться на природничих та інженерних спеціальностях і яким властива добре розвинена логічність мислення, є старанними, уважними, більш здібними й зацікавленими у формуванні професійно важливих якостей. Але реальність, на жаль, така, що є студенти, які приходять до ВНЗ зі слабкими знаннями української мови, негативною самооцінкою щодо її вивчення та почуттям незадоволеності своєю діяльністю щодо вивчення мов узагалі, пояснюючи це відсутністю здібностей та поганою пам'яттю. Студент як доросла людина звик бачити у явищах, що вивчаються, відповідні закономірності, зумовлені його розвинутим понятійним мисленням. Йому властива потреба зрозуміти причинність тих або інших явищ, "укласти" ті або інші явища в рамках певних закономірностей і користуватися ними. Він може спланувати роботу, як навчальну, так і в майбутньому на виробництві, тобто мисленнєво уявити собі усі необхідні дії і їх послідовність [129].

Для організації навчання з урахуванням попереднього досвіду особливе значення має дослідження І.Кулака [225], який проаналізував функції головного мозку у плані сприйняття, фіксації, збереження і виявлення інформації. Знання цих закономірностей допомагає викладачеві побудувати навчальний матеріал так, щоб найбільш раціонально використовувати накопичені студентом знання, сформовані навички й уміння. Учений визначив, що в психічній діяльності людини виділяються *три* коркові функції: *віддзеркалювальна*, яка забезпечує сприйняття конкретного моменту; *зіставлявальна*, яка під впливом подразників, що сприймає людська психіка, виявляє збережену в пам'яті інформацію, подібну до тієї, що віддзеркалюється; *моделювальна*, яка забезпечує перероблення інформації, яка як сприймається, так і відновлюється. Під *віддзеркалювальною* функцією головного мозку І.Кулак розуміє певну організацію нервової системи, що забезпечує сприйняття подразників зовнішнього середовища, створення віддзеркалення (образів) і подальше їх зберігання у вигляді залишків пам'яті. Він виділяє дві властивості віддзеркалювальної функції головного мозку. Перша властивість полягає в тому, що в мозку людини фіксується майже вся інформація, яку він сприймає. Друга – виявляється в тому, що з усієї інформації людина довільно може відтворити тільки невелику кількість сигналів (близько п'яти, або за магічним числом Міллера 7 ± 2 [291, с.191-225]). Інші сигнали, що віддзеркалюються в мозку, людина може тільки впізнавати при повторному сприйнятті.

Зіставлявальна функція – друга головна функція мозку, що разом із віддзеркалювальною безпосередньо бере участь у сприйнятті й переробленні інформації. Ця функція спрямована на зіставлення віддзеркалювальних явищ із подібними відбиттями, що зберігаються в пам'яті. Якщо віддзеркалювальна функція головного мозку здійснює первинне безпосереднє відбиття явищ, то зіставлявальна відповідає за вторинне апперцептивне віддзеркалення тих самих явищ дійсності. Фактичне спрацювання зіставлявальної функції відбувається в момент віддзеркалення самого об'єкта, коли подразник, який сприймається, оживлює залишки інформації, що зберігаються в пам'яті схожих подразників. У той самий момент у людини виникає відчуття знайомого і незнайомого, тобто новизни об'єкта, який сприймається. Діяльність зіставлявальної функції мозку здійснюється довільно.

Третя функція у психічній діяльності людини – *моделювання*, базується на особистому досвіді й накопичуваних знаннях. Особливість функції коркового моделювання полягає в тому, що вона перебудовує інформацію. Процес моделювання легко виникає й швидко відбувається на інформації міцних коркових слідів. Функція коркового моделювання завдяки зіставлявальній функції швидко відтворює образи аналогічних предметів або явищ, що раніше сприймалися, і на їх основі будує нову модель. Ми докладно зупинилися на розгляді трьох коркових функцій психічної діяльності людини, щоб показати важливість їх урахування в

навчальному процесі. Зіставлявальна і моделювальна функції головного мозку базуються на особистому досвіді і накопичених знаннях тих, хто навчається. Опора на досвід, знання з української мови, набуті студентами у школах, коледжах, технікумах, ПТУ допоможе їм зберегти продуктивну діяльність при вивченні української мови у вищій школі, сформувати і розвинути мовні й мовленнєві навички професійного спілкування. Відсутність у діяльності викладача з української мови, підручниках, посібниках опори на зіставлення призводить до того, що студенти вимушені самостійно відбудовувати систему образів на рівня зіставлення, щоб виробити правильну модель із різних аспектів мови, які стосуються професійного мовлення (добір лексичних засобів щодо специфіки мовлення, ситуації спілкування й мовленнєвої поведінки тощо) через спостереження, самоспостереження за власними мовленнєвими діями і діями викладача або методом проб і помилок. У кращому випадку ця система самостійно здійснюваної діяльності призведе студента до мовленнєвої діяльності за законами ортології; у протилежному випадку довільно формується мовна девіація, викликана неусвідомлюваністю помилок, до яких студент поступово звикає. Може скластися ситуація, що студент просто буде відмовлятися від спілкування в професійній діяльності засобами української мови через брак мовленнєвих знань або нерозуміння специфіки ситуації.

Зазначимо, що для здійснення досконалої мовленнєвої комунікації треба спиратися на *пам'ять і увагу*, що є такими психічними процесами людини, без яких професійна діяльність стає принципово неможливою.

Саме студентський вік відзначається оптимальною чутливістю зору, максимально слуховою чутливістю та найвищою активністю пам'яті [13, с.25-30].

Студенти, як правило, мають вже добре розвинуту логічну пам'ять. Це дає можливість свідомо і критично сприймати пропонований навчальний матеріал, сприяє зосередженості і вольовому напруженню, яке допомагає подолати перешкоди в навчанні. Як зазначав Б.Ананьєв, у структурі пам'яті значну роль відіграють зв'язки образних і вербальних компонентів, зорові опори сприяють кращому запам'ятовуванню, а провідним чинником виступає вербальне закарбовування у довготривалій пам'яті [12]. Значне місце тут займає установка на мимовільне запам'ятовування, що сприяє більшому збереженню матеріалу в пам'яті. Але обсяг інформації, що запам'ятовується, обернено пропорційний обсягу інформації, яка може бути перероблена, що причиняє втомлюваність коркових функцій, задіяних у роботі, зниження стійкості безпосереднього обсягу не тільки довготривалої, але й короткочасної пам'яті, про що свідчать експериментальні дослідження [225]. Оскільки мова зберігається завдяки пам'яті, можна було б уважати, що існування мови – психічне явище всупереч психофізичній природі мовленнєвих актів, мовленню. Однак пам'ять, буття в пам'яті є сферою фізіології [493, с.28].

У психології розрізняють оперативну, короткотривалу й довготривалу *пам'ять*. Поняття *довготривалої пам'яті* ввів М.І. Жинкін, який зазначав: «Саме за допомогою довготривалої пам'яті легше зрозуміти формування лексику в мозку людини [142, с.76]». Експериментально доведено, що студенти спроможні утворювати в пам'яті значно більше усвідомлюваного матеріалу, ніж при механічному запам'ятовуванні, тому що осмислене запам'ятовування базується на узагальнених та систематичних асоціаціях, яких у студентів набагато більше, ніж в учнів середньої школи. У студентському віці краще розвинута зорова пам'ять, ніж слухова. Нагадаємо важливий на нашу думку методичний висновок про те, що навчальний матеріал має бути вербально-логічним, засвоєння його студентами здійснюється за допомогою зорових опор. Значну роль відіграє як довільне запам'ятовування, де дається установка на заучування, так і мимовільне, що забезпечується своєрідною логічною обробкою матеріалу й вибором відповідних навчальних дій. «Рекомендації щодо запам'ятовування, що не спираються на ефективні способи їх реалізації, дають менші результати, ніж активна, змістовна робота над матеріалом [420, с.59]». Пам'ять розвивається й покращується відповідно до вимог майбутньої професії, коли студенти відчують відповідальність за результати своєї діяльності [135]. У педагогічному плані постає важливе завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб необхідний матеріал запам'ятовувався студентом і тоді, коли він працює з цим матеріалом, а не тільки коли його запам'ятовує. Це набагато складніше, але й плідніше, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, за якого таке запам'ятовування стає основною метою їх дій [397, с.322].

Пам'ять взаємопов'язана з *увагою* і корелює такі її функції, як концентрація і стійкість. Б.Ананьєв зазначав, що стійкість уваги однозначно впливає на обсяг і якість збереження, одночасність розпізнавання, ментальність відтворення необхідного навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [12]. Увага студентів, поряд із загальними рисами, характерними для дорослих, набуває нові якості, що зумовлені умовами навчання (професійна підготовка, українська мова як засіб здобуття спеціальності). Їхня увага на заняттях з української мови підвищується у тому випадку, якщо вони усвідомлюють необхідність вивченого явища в їх подальшій діяльності. Зазначимо, що увага є таким психологічним процесом, який не існує поза діяльністю [380]. Отже, організація уваги в навчанні є перш за все організація діяльності. Відзначаючи підвищену увагу студентів, слід визнати, що в багатьох із них недостатньо розвинута довільна увага, яка виникає під впливом свідомо поставленої мети. Це зумовлено тим, що студенти часто орієнтуються на механічне запам'ятовування або не вважають істотним той чинник, що українська мова буде виступати єдиним засобом розуміння і вивчення їхньої майбутньої спеціальності. У студентів на заняттях з української мови часто відсутня зосередженість, яка так

необхідна для міцного й глибокого засвоєння знань. Іноді студентів, увага яких погано сформована ще у школи або інших навчальних закладах (технікуми, ПТУ), відволікають як зовнішні, так і внутрішні подразники (шум в аудиторії, дзвінки мобільних телефонів тощо); такі студенти не в змозі тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті, уважно слухати викладача, вчасно виконувати всі потрібні навчальні дії на занятті.

Як відомо, увага має такі характеристики, як *обсяг, стійкість, розуміння навчальної мети* тощо. Методичними діями викладача є знайдення способів активізації уваги, що сприяє виробленню мовної здогадки, формування і розвитку відповідно до вимог фаху навичок професійного мовлення шляхом впливу на особистість, волю, ставлення до навчання, праці. Значну роль тут відіграє виховання *довільної уваги*, спираючись на зацікавленість студентів у результаті навчання, праці, роз'ясненні значимості майбутньої професії, її затребуваності. Формування уваги відбувається в процесі навчальної діяльності, спрямованість уваги і способи сприйняття студентів залежать від ставлення до майбутньої професії, смисловий аналіз підвищує правильність розпізнавання й оцінок об'єктів сприйняття [135].

Таким чином, створено теоретичну модель психічного розвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення. Критерієм адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці є те, що формуються адекватні психічні якості особистості, що у процесі її саморозвитку визначають конкретну логіку психічного розвитку людини протягом усієї її професійної діяльності.

2.2.4. Саморозвиток мовної особистості

Ідея розвитку цілісної соціально-адаптованої людської особистості стає сьогодні домінуючою і визначає зміст сучасної професійної освіти.

Завданням вищої школи є формування професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, позиції студента як майбутнього фахівця, з метою укріплення їх когнітивної і культурно-естетичної сфер, загального кругозору, мовленнєвої вправності. Взаємодія педагогів і студентів на змістовій основі з використанням різноманітних засобів є сутнісною характеристикою педагогічного процесу, який протікає в будь-якій педагогічній системі. Організація процесу роботи педагога неможлива без уявлення природи людини у вигляді систематизованої, чітко організованої педагогічної діяльності з виділеними цілями, структурою, комплексом педагогічних завдань. «У діяльності змінюється не тільки самий об'єкт, але й позиція (відношення) суб'єкта до об'єкта [2]», – вважає К. Абульханова-Славська. Це означає, що сама педагогічна діяльність носить динамічний характер: тобто є життєві позиції суб'єкта до об'єкта змінюються згідно з ходом діяльності. У цьому сенсі, діяльність є відкритою системою для формування особистості. Цей висновок указує на можливість організації особливим

чином збудованого освітнього процесу, в якому системою зовнішніх ситуацій, що актуалізують предметно-практичну діяльність певним способом розгортання змісту освіти, можливо формувати і розвивати у суб'єкта провідну діяльність – професійне мовлення. Нині *провідна діяльність визначається як діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на певному етапі розвитку його особистості (у нашому випадку мається на увазі формування професійної мовної особистості протягом навчання у вищій школі під час набуття професійно-орієнтованих знань)*. Найбільш проробленою періодизацією, на думку А. Асмолова, є періодизація психічного розвитку в дитячому віці Д.Ельконіна [136, с.3-12]. Рушієм розвитку особистості в цій концепції є виникнення невідповідності між операціонально-технічними можливостями дитини і розвитком його мотиваційно-потребнісної сфери. У цьому дослідженні, на нашу думку, важливі дві обставини: 1) у провідній діяльності виникають і диференціюються інші види діяльності і відбуваються зміни особистості; 2) розвиток особистості здійснюється подоланням протиріч між її можливостями і потребами. Б.Ананьєв говорить про те, що в сучасній науці приділяється велика увага періодизації онтогенезу дитини, а закономірності періодизації розвитку особистості в зрілому віці залишаються нерозкритими [12; 13, с.25-30]. Лише в останній час відбуваються спроби періодизації зрілої особистості і ми, слідом за Б. Братусем [59], вважаємо, що механізм розходження операціонально-технічної і мотиваційної сторін діяльності не є прерогативою дитячого розвитку, а можна прикласти і до процесу розвитку особистості дорослого, що передбачає нові можливості у діяльності.

Отже, виникнення нового виду діяльності в провідній діяльності зумовлено вже сформованими видами і є провідним новоутворенням. При цьому колись сформовані й засвоєні людиною види залишаються спадщиною його особистості назавжди. Педагогічний аспект логіки розгортання видів діяльності (гра, навчання і праця) і їх актуалізації в онтогенезі набуває такий вид: *наслідування, гра, спілкування, навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність і професійна діяльність*. Виникнення кожного наступного етапу провідної діяльності обов'язково зумовлює сукупно-збірну чисельність уже сформованих видів діяльності. Спілкування породжується в наслідуванні і грі, навчальна діяльність – і наслідування, грі і спілкуванні, квазіпрофесійна – у навчальній діяльності, спілкуванні, грі і наслідуванні, а професійна діяльність виступає квінтесенцією збірного образу і включає в собі всі види. Кожна дія, яка входить до структури діяльності, розвиваючись, розвиває саму діяльність. Отже, трансформовані види діяльності з переходом на кожний наступний провідний вид ускладнюється, і тим самим змінюється їх креативний потенціал, професійна діяльність розвивається одночасним розвитком складових її провідних видів діяльності. Використання нових інформаційних технологій у навчанні диктує необхідність увести і

визначити нову якість провідного виду діяльності – віртуальність. Ця якість за принципом схожа з якістю суб'єктності, що пронизує всі модуси існування людини. У віртуальність закладаються властивості просочувати всі провідні види діяльності і можливість впливати на них, формувати і розвивати їх на відстані. Звідси ускладнюються професійно виділені провідні види діяльності: «віртуальне наслідування», «віртуальна гра», «віртуальне спілкування», «віртуальна навчальна діяльність», «віртуальна квазіпрофесійна діяльність» «віртуальна професійна діяльність». Подібний погляд на структуру діяльності дозволяє нам у педагогічному концепті переглянути логіку змісту не тільки професійної освіти, а й професійно-орієнтованого мовлення, стерти формальні міжмовленнєві межі, а також зробити висновок, що педагогічні засоби і методи конструюються, розмежовуються і насичуються педагогічним потенціалом так, щоб ірраціонально (віртуально) або раціонально (реально) розвивати кожний вид діяльності, зокрема формування і розвиток професійного мовлення, який є елементом лінійної структури діяльності. Це дозволить вивести на новий рівень соціально-прикладний аспект професійного спілкування і забезпечити неперервність фахового спілкування. У процесі формування професійного мовлення розвиток і саморозвиток мовної особистості має відбуватися, на нашу думку, за трьома основними напрямками:

а) формування і розвиток професійної лінгвістичної компетенції за рахунок засвоєння знакової системи української мови і становлення лінгвістичної компетенції фахівця у своїй галузі діяльності;

б) удосконалення когнітивного стилю діяльності (спочатку навчальної, а потім професійної) шляхом засвоєння й розвитку нових форм сприйняття й інтерпретації різних явищ дійсності. Це завдання здається реальним, якщо когнітивний стиль розглядається як існуючі в етносі і присвоєні індивідом у процесі його соціалізації способи осмислення абстрактних і предметних сфер, опосередковані психічною архітектонікою цього індивіда, характером його соціогенеза і свідомовольовим чинником [9; 31; 38]. Розвиток цього стилю виступає як рішення проблеми розширення не тільки мовної картини світу, засвоєння деяких її особливостей, характерних для носіїв української мови, а також розвитку нових форм учіння і пізнання, формування мови спеціальності;

в) розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, пов'язаної з ознайомленням і критичним сприйняттям систем цінностей мови і культури, розширення світогляду, формуванням нового світосприйняття – світосприйняття мовця-професіонала, досконалого знавця мовної специфіки своєї спеціальності, білінгва і полілінгва.

Аналіз минулого досвіду студента сприяє виявленню позитивних якостей особистості, що сприяють правильному професійному удосконаленню. У зв'язку з цим студентів-нефілологів характеризує готовність до професійного зростання на засадах певного рівня знань, навичок і умінь, але іноді треба обґрунтовано пояснювати

(російськомовним студентам Сходу і Півдня України), чому саме цей навчальний арсенал, такий потрібний для професії, треба отримувати саме державною мовою. Отже, професійне самовизначення студентів зумовлює утворення фахових інтересів студента, його потягів, намірів, схильностей.

Ще треба відзначити таку важливу в психологічному плані якість особистості, що характеризує ставлення студента до себе, як відчуття власної гідності, достоїнства [379, с.88-92], що дозволяє виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, вольові зусилля, долати труднощі у навчанні. Необхідно постійно підтримувати це відчуття у студентів, правильно розвивати його, навчаючи поважати себе й оточуючих, підкріплювати впевненість у власних силах, робити студента активним, свідомим учасником навчального процесу, вчити його керувати своєю діяльністю у різних умовах навчання, що постійно змінюються. Тому важливою умовою ефективності проведення занять є також психологічний клімат у стосунках як між студентами в групі, так і у студентів із викладачами. Створення творчої атмосфери на заняттях базується на таких головних принципах як доброзичливе ставлення один до одного, взаємоповага й вимогливість, віра в успіх кожного, визнання та підтримка авторитету викладача.

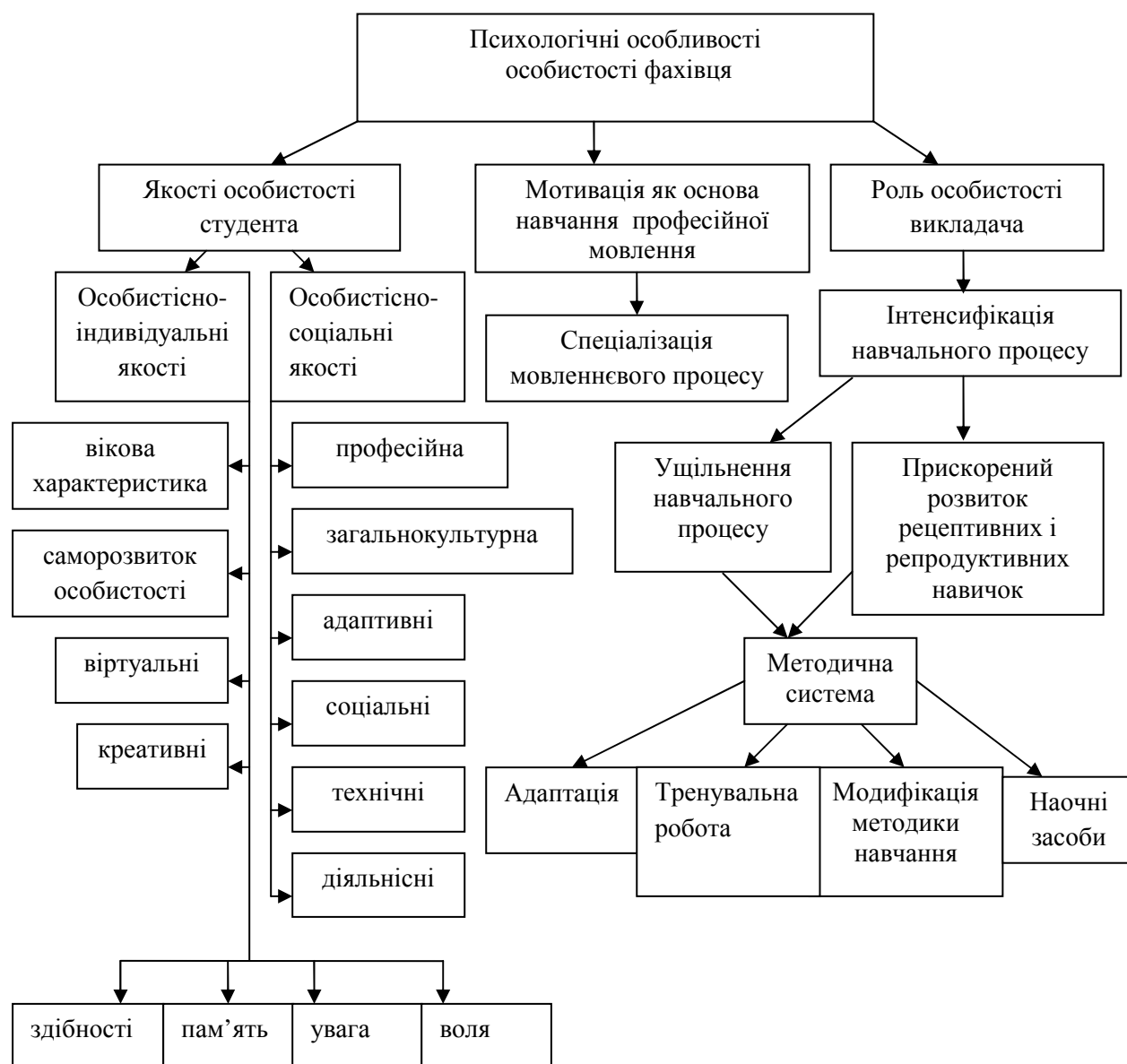
О.Соловійова слушно зауважила, що сьогодні метою освіти «є не просто надання знань та вмінь, а й розвиток якостей особистості (наприклад, комунікативної компетенції), які мають “озброїти” молодь для подальшого життя в суспільстві [436, с.8-11]». Цілком поділяючи цю думку, зауважимо, що в сучасних умовах розвитку вищої школи знання набувають нової інтерпретації і є засобом становлення і зростання особистості як професіонала своєї галузі діяльності. Як зазначав С.Рубінштейн, «...обличчя особистості в усій різноманітності психічних властивостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини і формується в конкретній діяльності [397, с. 180]». Спосіб життя людини, що включає в нерозривній єдності певні історичні умови, матеріальні основи її існування й діяльність, спрямовану на їх змінення, зумовлюють соціально-професійне обличчя особистості, її індивідуальне буття. Але процес становлення особистості, особливо молоді, не є рівномірним, рівним і безпроблемним. Численність форм діяльності веде до численності смислів, образів «Я». Вчинки виявляють конфліктний смисл «Я», який активізує роботу самосвідомості. Одні і ті ж обставини та їх наслідки містять, як правило, і позитивний, і негативний сенс. На думку І.Міхеевої, внутрішні перешкоди або стають перепонами на шляху до досягнення якихось важливих цілей (тобто протидіючим мотивом), тоді і саму себе людина може сприймати як перепону на шляху до самоствердження – у такому випадку образ «Я» наповнюється негативним особистісним смислом. І, навпаки, коли внутрішні перепони сприяють досягненню цілей, «Я» набуває позитивний особистісний смисл [299]. Долаючи сходинку за сходинкою на шляху до самоствердження, людина змінює себе: стихійний індивід уступає місце свідомій особистості,

духовні завоювання якого набути нелегко – через пошуки, страждання, каяття, переоцінку цінностей і творче переосмислення. Значну роль у виробленні життєвих смислів, установок самореалізації відіграє вища школа, де молода людина вдосконалює своє мовлення і набуває професійної кваліфікації. Але без виховання душі, формування високої моральності немає і не може бути повноцінної особистості. Невизначеність з ідеалом і основоположними соціальними цінностями виховання, недооцінка останнього, пріоритет освітнього, суто професійного напрямку, діяльності над виховною – ось, скажемо прямо, основні недоліки в роботі з молоддю у вищій школі.

Схема 2.2 наочно демонструє складові психологічні особливості мовної особистості.

Схема 2.2.

Складові психологічні особливості мовної особистості фахівця



Таким чином, психологічні особливості мовної особистості фахівця мають три основні складові: *якості особистості студента* (особистісно-індивідуальні та особистісно-соціальні), серед них значну роль відіграють такі психологічні характеристики, як здібності, пам'ять, увага та воля; *мотивація як основа навчання професійної мовлення*, що включає спеціалізацію мовленнєвого процесу (знання мови професії, термінологічна обізнаність тощо) та *особистість викладача*, від якого переважно залежить інтенсифікація навчального процесу (прискорений розвиток рецептивних і репродуктивних навичок), ущільнення навчального процесу (у зв'язку зі скороченням аудиторних занять і збільшенням годин на позааудиторне навчання), досконала методична система (до якої входять адаптаційні процеси в навчанні, продумана тренувальна робота, модифікація методів навчання та наочні засоби, зумовлені вимогами часу і технічними можливостями вищого навчального закладу).

Слід зауважити, що будь-який психологічний феномен у певному сенсі є і соціологічним: психологічне тотожне з соціальним, оскільки лише в соціальному, а саме в мові, воно набуває сенс. Різні моменти індивідуальної людської історії, різні способи фізичного вираження можуть набувати глобального значення і стати цілим тільки в формі тотального соціального факту, що знаходить вираження в конкретному досвіді певного локалізованого в часі й просторі народу та індивідуальному досвіді його представників [116, с.89]. У поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, якими опосередковуються всі зовнішні впливи [61, с.95]. Але для підготовки висококваліфікованого фахівця необхідно приділяти увагу як особистісно-індивідуальним та особистісно-соціальним якостям, так і безпосередньо професійній комунікативній компетенції, бо саме мовні стратегії є чинником, що сприяє інтенсифікації цієї компетенції.

Отже, організація навчання для студентів, ураховуючи їхні психологічні особливості як дорослої особистості (17-18 і старше), як свідчить психолого-педагогічний аналіз, має свою специфіку, урахування якої може підняти на більш якісний рівень процес навчання студентів нефілологічних факультетів вищої школи взагалі, і сприяти формуванню та розвитку професійного мовлення українською мовою зокрема, створенню і зростанню професійної особистості фахівця згідно з вимогами сучасності.

2.3. Психолінгвістичні основи розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць

2.3.1. Особливості системи внутрішнього і зовнішнього мовлення

Як було зазначено, проблеми співвідношення пізнавальної діяльності, мови й мовлення завжди знаходилися в полі зору науковців. Тож мислення є внутрішнім механізмом пізнавальної діяльності, а мова, за словами філософів, є безпосередня дійсність думки. Такий об'єкт як

мова має подвійну природу, що відзначалось багатьма лінгвістами, філософами і психологами. Для дослідження проблеми навчання професійного мовлення студентів-нефілологів важливий розподіл понять: 1) мова як система словника і граматичного ладу; 2) мова як процес або мовленнєва діяльність (мова як психологічне явище – роль внутрішнього і зовнішнього мовлення); 3) мовлення як *результат* процесу говоріння (текст і дискурс).

Підґрунтям дослідження є теорія мовленнєвої діяльності про механізми уяви, мислення і пам'яті; структуру пізнавальної і мовленнєвої діяльності, особливості засвоєння мови і мовлення – (Б.Беляєв, Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба, О.Хорошковська та ін.), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему, що виявляється у взаємозв'язках мовних явищ (Л.Булаховський, В.Виноградов, М.Жовтобрюх, Л.Мацько, М.Плющ, О.Шахматов).

З'ясовуючи підходи до розв'язання вищезазначеної проблеми, розглянемо специфіку мовленнєвої діяльності з точки зору психології та психолінгвістики, зокрема роль внутрішнього мовлення, що є передумовою зовнішнього мовлення, наразі й професійного.

Зазначимо, що, спираючись на теорію О.М.Леонтьєва [245; 246; 247] про роль діяльності людини у становленні й розвитку її психіки, В.Артемов [19] обґрунтовує єдність мови, мислення і поведінки. Мова взагалі пов'язана з мисленням не безпосередньо, а лише через предмет і явища дійсності, які людина постійно зустрічає у своїй поведінці. Тому потрібно вчити не мислення, а слововживання. М.Жинкін уважав, що мислення здійснюється за допомогою певної мови [140, с.144]. Але розвиток мови й засвоєння мислення – це не одне й те саме. Мислення реалізується тією мовою, якою користується кожна мисляча людина у процесі мовленнєвої діяльності.

Моделювання процесу породження і сприйняття мовлення неможливо без урахування тісного зв'язку мови і мислення. У дослідженнях з взаємодії мови і мислення як двох онтогенетично взаємозумовлених видів інтелектуальної діяльності людини доведено наявність етапу внутрішнього мовлення в процесі вербалізації (Л.Виготський, М. Жинкін, С.Кацнельсон, О.Леонтьєв, О.Лурія, Т.Рябова (Ахутіна), О.Соколов та ін.). О.Леонтьєв відзначає, що мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання мови, є не що інше як безпосереднє включення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення, а перехід від думок до слів завжди є переходом від внутрішнього мовлення до зовнішнього [241, с.40-41]. Перехід від “внутрішнього” до “зовнішнього” мовлення, за Л. Виготським, – це “переконструювання” мовлення, перетворення предикативного й ідіоматичного мовлення в синтаксично розчленоване і зрозуміле для інших мовлення [78, с.375]. Значить, мовленнєва діяльність – це той вид діяльності, що здатний опредмечуватися в мовній

формі. Це в відомому сенсі „наддіяльність”, оскільки є необхідною умовою всякої теоретичної діяльності, але окрім цього її можна розглядати як один із видів діяльності взагалі. Перенесення дії в мовлення означає не тільки вираження дії в мовленні, але, найголовніше, мовленнєве виконання предметної дії, тобто дії у новій мовленнєвій формі. Психологи зазначали різні види мовлення, а саме: «мовлення жестів і звукове мовлення, писемне й усне, зовнішнє мовлення і мовлення внутрішнє [397, с.453]».

Внутрішнє мовлення – це особливий вид мовленнєвої діяльності. Воно виступає як фаза планування в практичній і теоретичній діяльності. Тому для внутрішнього мовлення, з одного боку, характерна фрагментарність, обірваність. З іншого боку, відсутні непорозуміння під час сприйняття ситуації. Як зазначають психологи, внутрішнє мовлення надзвичайно ситуативне, схоже з діалогічним. Внутрішнє мовлення формується на основі зовнішнього [446, с.200-206].

Особливості побудови внутрішнього мовлення в психологічній літературі вивчав Л.Виготський, який характеризував структуру цього мовлення як предикативну. Він підкреслював, що внутрішня мова редукує природну мову [78]. За висловленням С. Рубінштейна, мова, виступаючи в якості внутрішнього мовлення, нібито знімає з себе виконання своєї первинної функції, що її породила: вона перестає безпосередньо слугувати засобом спілкування для того, щоб стати перш за все формою внутрішньої роботи думки [397, с.457]. Звідси випливає, що універсалії, породжені лише або головним чином комунікативною функцією мови, для знакової системи внутрішньої мови не є обов’язковими. Зокрема, це стосується високого рівня надлишковості природної мови. Уже в діалогічному мовленні в процесі спілкування між людьми, наприклад, у професійному спілкуванні, особливо якщо розмова йде про деяку конкретну ситуацію, допускаються різні, за висловом С.Рубінштейна, «короткі замкнення». Учасники діалогу розуміють один одного з півслова, використовуючи найкоротші з можливих у мові висловів (а іноді й відхилення від норм мови). Найчастіше такі «короткі замкнення» відбуваються й у внутрішньому мовленні, де мислячий індивід є і джерелом і приймачем повідомлення. Тому в психології підкреслюється, що внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього не тільки відсутністю звука, що воно не є «мовлення мінус звук», а має іншу структуру, ніж зовнішнє мовлення [78]. Внутрішнє мовлення на відміну від зовнішнього відбувається в інших умовах, піддається перетворенню, не призначене для іншої людини. Тож внутрішнє мовлення і словесне, дискурсивне мислення, що відбувається в формі внутрішнього мовлення, відбивають структуру мовлення, що склалася у процесі спілкування [397, с.457].

Особливості системи внутрішнього мовлення мають й інші підстави. Давно встановлено, що людина звичайно запам’ятовує не словесні формулювання думок, а їх зміст. Індивід відтворює в мовленні

зміст, який він запам'ятав, у різних випадках найрізноманітнішими способами, що лише випадково збігаються зі спочатку сприйнятою мовленнєвою формою. Більше того, якщо індивід не здатний до такого роду трансформації, то це означає, що або він слабо володіє цією мовою, або не розуміє змісту відповідного висловлювання. З таких фактів робиться висновок, що в пам'яті суб'єкта зберігаються не речення, не словесні вираження думок природною мовою, а думки, закодовані деяким спеціально призначеним для цієї мети існуючим семантичним кодом. У сучасній психолінгвістиці вельми популярне положення про те, що думка, задум мовленнєвого висловлювання виникає в оболонці цього коду. Потім він перекладається на природну мову [2; 61]. Для нашого дослідження це важливий момент: адже професійне мовлення як прояв креативного мислення універсально задіяне в процесі породження думки.

У вітчизняній і зарубіжній психолінгвістиці є низка моделей, що по-різному інтерпретують процеси породження мовлення (В.Інгве, Ч.Осгуда, Л.Блумфілда, Дж.Міллера, Е.Галантера, Ф.Кайнце, Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, С.Кацнельсона, О.Леонтьєва, О.Лурії, Т.Рябової (Ахутіної) та ін.). Загальним для зарубіжних і вітчизняних моделей є те, що всі вони передбачають виділення в процесі здійснення мовлення *трьох послідовних стадій* або типів, що переходять одна в одну: думки (*внутрішнього мовлення*), словесного синтаксису (*мовлення як комунікація суб'єктів пізнання*), озвученого мовлення (*мовлення як текст або дискурс*). Словесну реалізацію думки всі дослідники розглядають як результат роботи мовленнєвого механізму.

Внутрішнє мовлення – перший тип мовлення – характеризує процес мислення. Це підтверджує факт наявності внутрішньої артикуляції, яка супроводжує усвідомлення суб'єктом будь-яких його психічних станів. Внутрішнє мовлення в індивідуальному науковому дослідженні відрізняється від внутрішнього мовлення в межах, наприклад, мовленнєвого спілкування (професійної комунікації). У науковому дослідженні внутрішнє мовлення має набагато більший набір функцій і якостей. По-перше, основною функцією внутрішнього мовлення (і, відповідно, мови) є *пізнавальна*. Це передбачає і використання спеціальної мови, де така функція виходить на перший план – мови науки, творчості, професійної діяльності. По-друге, внутрішнє мовлення у процесі пізнавальної діяльності відрізняється ще й тим, що зі згорнутого, скороченого, кодового може переходити в розгорнуте, навіть усне мовлення, залишаючись при цьому внутрішнім, тобто не спрямованим на комунікацію. Причому це внутрішнє мовлення часто буває діалогічним: не дарма багато наукових і філософських праць учених старожитності були побудовані у вигляді діалогу. На наш погляд, форма діалогу втілює потребу (і необхідність) особистості постійно здійснювати переведення особистісного сенсу, що вкладається ним у мовні висловлювання, у загально значущу мову науки і навпаки.

Мовленнєва діяльність розгортається в напрямі експлікації початкових гіпотез, уявлень, понять про об'єкт, структури і номенклатури різних професійних дій. Внутрішнє мовлення може бути монологічним, коли студент активно сприймає наукову інформацію на лекціях, творчо перероблює науковий матеріал на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо. Зауважимо, що переведення зовнішнього мовлення у внутрішнє (інтеріоризація) супроводжується редукуванням (скороченням) структури зовнішнього мовлення, а перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього (екстеріоризація), потребує, навпаки, розгортання структури внутрішнього мовлення, побудови його як за логічними, так і за граматичними правилами [446, с.201]. Тобто здійснення процесу екстеріоризації під час професійного мовлення зумовлює формування у фахівця необхідних якостей мовлення, таких як *інформативність, зрозумілість, виразність* тощо, сприяє досконалому оволодінню лексико-граматичними засобами української мови.

Другий тип мовлення – *мовлення як комунікація суб'єктів пізнання*. Тут на перший план виходить комунікаційна функція мови науки (природно, при збереженні пізнавальної функції). Цей тип мовленнєвої діяльності включає в себе, по-перше, мовленнєве спілкування всередині колективного суб'єкта пізнавальної діяльності, коли вона носить не індивідуальний, а колективний характер, і, отже, рух на різних рівнях пізнавальної діяльності виконується різними суб'єктами. Мовленнєве спілкування тут залишається в рамках єдиної наукової теорії, єдиної мови. По-друге, мовленнєва діяльність суб'єктів пізнання, що представляють різні наукові діяльності, різні наукові теорії, різні види вирішення професійних проблем. До такого типу мовленнєвої діяльності можна віднести наукову або професійну дискусію. Ми розглядаємо дискусію як діяльність суб'єктів пізнання. Якщо дискусія є ретроспективною, є нібито формою індивідуальної пізнавальної діяльності, не потребує комунікації, то, на наш погляд, вона відноситься до внутрішньої мовленнєвої діяльності. Дискусія вже є повноцінним діалогом, живим контактом думок, поданих різними суб'єктами [231, с.30]. Зауважимо, що це є винятково важливим у процесі мовлення з професійною метою, адже процес взаємодоповнення, компроміс, пошук суджень вищого порядку, зіставлення, обговорення, знаходження істини допомагає формуванню навичок професійного мовлення, опануванню мови професії, вільному володінню термінами за фахом.

Третій тип мовленнєвої діяльності – це *мовлення як текст (дискурс)*. Мовленнєва діяльність, висловлена в тексті або дискурсі, нібито в рівному ступені виявляється і пізнавальною функцією мови науки й професійної діяльності та його комунікативною функцією. Ми можемо визначити текст як послідовність речень, у тексті мовлення є більш незалежним від хвилинної конкретної ситуації. Текст не можна проаналізувати граматично, але можна виділити його логічну структуру: *логічний суб'єкт і предикат, тему і рему*. Залежно від рівня формалізації

теорії, ми маємо в тексті те чи інше співвідношення природної мови або мови науки. Причому комунікативна функція більше лягає на частину природної мови, а пізнавальна – на частину мови науки й виробництва. Однак у будь-якому випадку, мова є лише передумовою утворення тексту чи дискурсу. На наш погляд, не можна вважати текст (у нашому випадку – друкований, професійно-орієнтований) мовою, на відміну, наприклад, від внутрішнього мовлення або мовленнєвого усного спілкування між суб'єктами. Ми вважаємо, що мова як така є абстракцією, реалізація же її можлива тільки в мовленні: *внутрішньому або зовнішньому (усному або писемному)*.

2.3.2. Психологічна специфіка процесу породження мовленнєвої діяльності

Проблеми психологічного обґрунтування процесу навчання професійного мовлення студентів-нефілологів ми ставили й вирішували, вивчаючи праці Л.Виготського, О.Леонтьєва, І.Зимньої, М.Жинкіна, П.М'ясоїда, С.Рубінштейна, І.Синиці, Л.Столяренко та ін. Розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання (усного і писемного) у професійних ситуаціях, виділення груп навичок, актуальних для процесу навчання української мови як засобу професійного спілкування, зазначення важливості зіставного аналізу психологічної структури мовленнєвої дії на різних мовах (для попередження можливих явищ інтерференції) і вичленення в цій структурі універсальних компонентів – ось далеко не повний перелік проблем, що мають провідне значення для методики навчання професійного мовлення студентів.

У наукових розвідках проблеми формування професійної мовленнєвої діяльності нам вважається раціональним застосовувати діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного: від загального поняття діяльності – до пізнавальної діяльності – від мовленнєвої діяльності – до структурних рівнів пізнавальної діяльності – і до аналізу співвідношення структурних рівнів і мовних засобів, що застосовуються в їх межах. Доцільно застосовувати поняття діалогічності. Величезний дослідницький матеріал, присвячений діалогу, свідчить про складність і багатоаспектність цього явища, бо саме діалог є конкретним втіленням мови в його специфічних засобах, як форма мовленнєвого спілкування, сфера виявлення мовленнєвої діяльності людини і – ширше – як форма існування мови. У першому випадку аналізується мовленнєва структура, що виникає у процесі говоріння, здійснення діалогічного мовлення, у другому – дослідник має справу із з'ясуванням умов породження і протікання цього мовлення, у третьому випадку проблеми діалогу опиняються у колі питань, пов'язаних із вивченням мови як засобу професійного спілкування і суспільної функції мови взагалі.

Як уже зазначалось, зовнішнє мовлення включає *усне (діалогічне і монологічне)* і *писемне*. Діалог – це безпосереднє спілкування двох або кількох людей. *Діалогічне мовлення* – мовлення підтримувальне; співрозмовник ставить у процесі його уточнювальні питання, подає репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати її) [446, с.200]. Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, під час якої діалог набуває тематичної спрямованості.

Значення ж самого діалогу в рішенні проблем розуміння і комунікації виявили ще герменевтики. М.Бахтін застосовував принцип діалогічності для дослідження словесної творчості. Однак М.Бахтін уважав діалогічними за своєю суттю тільки гуманітарні науки. «Точні науки – це монологічні форми знання: інтелект споглядає речі і висловлюється про них. Тут тільки один суб'єкт – той, хто пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть безмовна річ... Суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки монологічним... [36, с.363]». Але можна зауважити, що пізнавальна діяльність незалежно від об'єкта або предмета може мати і діалогічний характер. Сутність цього діалогічного характеру полягає в тому, що в рамках індивідуального пізнання суб'єкт веде постійний внутрішній діалог із суспільством як системою попередніх знань, засобів і методів, панівної наукової парадигми, стандартів і всього соціокультурного фону. Діалогічність виражається не тільки в змісті знання, а перш за все у самому пізнавальному механізмі, у розчленуванні пізнавальної діяльності на два взаємодіючих рівня, *один* з яких (керуючий) найбільш являє переформульовані методологічні знання, уже накопичені наукою; *другий* же (предметний) є в більшому ступені індивідуальним пізнанням суб'єкта. Діалогічність мовленнєвої діяльності в рамках цих рівнів виявляється в її питально-відповідній формі. Е. Палихата зазначає, що усна форма мовленнєвої діяльності, наразі й діалогічного мовлення має такі характеристики: а) багатство інтонаційного оформлення; б) велику частину паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певний темп, інакше втратиться тимчасовий зв'язок із ситуацією; г) високий ступінь автоматизованості, на чому базується темп; ґ) контактність із співрозмовником; д) специфічний набір мовленнєвих засобів і своєрідну структуру; е) лінійність у часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [338, с.71-77].

Дослідження діалогу неможливо без урахування цілої низки позамовленнєвих моментів важливих для мовлення взагалі, професійного зокрема: *мети і предмета висловлювання, ступеня підготовленості мовців, стосунків між співрозмовниками і їх ставлення до висловленого, конкретної ситуації спілкування*. Характер діалогічного мовлення визначається дією всіх цих чинників у сукупності, і в результаті конкретного виявлення кожного з них створюється діалог певної

структури. Зрозуміло, що значення професійних умов і найближча професійна ситуація спілкування визначає структуру висловлювання, відбиваючи характер діалогічної поведінки співрозмовників.

Існує також значна кількість чинників, що впливають на успішність аудіювання і говоріння у процесі повсякденної ділової комунікації. Впливає швидкість подання мовленнєвих повідомлень (сприятливою умовою є збігання темпу мовлення мовців), тривалість пред'явлення, його кратність, спрямованість уваги. Значимим чинником є наявність або відсутність візуальної опори, її наявність полегшує прийом повідомлення, звертання, інформації, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий.

Поле, що окреслює сферу професійного спілкування, вельми широке, може бути подано тематичними блоками. Студенти залучені до достатньо активного і багатопланового спілкування з різних аспектів за фахом їхньої майбутньої професії. Позитивним у такому випадку є і те, що студенти звикають до професіоналізмів та термінології.

Як ми вже зазначали, спілкування здійснюється головним чином у діалогічній формі. Перевага цієї форми спілкування полягає в тому, що студент, беручи участь в діалозі, має можливість перепитати, попросити повторити або повернутися до сказаного раніше. Під час аудіювання об'єктом рецепції є мовленнєві сигнали. Щоб зрозуміти всю послідовність речень, з яких складається дискурс, що сприймається, необхідно їх повністю утримувати в пам'яті. І навпаки, чим довше, тим складніше і важче це зробити. При цьому пам'ятаємо, що обсяг оперативної пам'яті обмежений.

Усна мовленнєва діяльність більше, ніж інші види мовленнєвої діяльності (читання, письмо), пов'язана з психічним станом мовця, з його ставленням до цієї діяльності, з його готовністю, бажанням вступити в спілкування з професійною метою. Дослідники визнають особливу важливість суб'єктивного, особистісного чинників у навчанні мовлення, і в першу чергу позитивної валентності. Дослідження такої валентності залежить від багатьох умов, серед яких насамперед слід відзначити зняття психологічного бар'єра, створення сприятливих для спілкування обставин у професійному спілкуванні, наявність інтересу й мотивації, питання підкріплення, попередження мовних і девіаційних помилок у мовленні фахівців.

За свідченнями досліджень психологів та психолінгвістів, монологічне мовлення відрізняється від діалогу механізмом функціонування, а отже, й формування. Монолог – це особлива форма побудування мовлення, що є організованою системою висловлених у словесній формі думок [508, с.155], яке має свої структурні особливості і психолінгвістичні закономірності.

Відмінність монологу від діалогу підкреслював С.Кацнельсон, який зазначав, що породження мовленнєвого висловлювання, словесне відтворення знань потребує всякий раз словесної імпровізації, форма й

обсяг якої змінюються в значних межах залежно від ситуативних умов і стратегії мовця [187, с.111]. В.Виноградов, указуючи на різницю в структурно-стилістичному побудуванні діалогу й монологу, відмічав: «Найбільш уживаною формою соціально-мовленнєвого спілкування є діалог. Монолог же більш складна форма..., продукт індивідуального побудування. Монолог – це особлива форма стилістичного побудування мовлення» [84, с.18-19]. Якщо в діалозі стимулом до мовлення є питання одного зі співбесідників, який, ставлячи їх, бере на себе функцію формування думки того, хто відповідає, то в монологічному мовленні тема повідомлення виходить із внутрішнього задуму людини, що формує це повідомлення, з думок суб'єкту, з того змісту, який цей суб'єкт хоче передати у розгорнутому висловленні [264, с.33].

Отже, *монологічне мовлення* – тривале, послідовне, зв'язане викладення системи думок, знань однією особою. Воно також розвивається у процесі спілкування, але характер спілкування тут інший: монолог неперервний, тому активний, експресивно-мімічний і жестовий вплив здійснює промовець. У монологічному мовленні, порівняно з діалогічним, найбільш суттєво змінюється змістовна сторона. Монологічне мовлення завжди зв'язне, контекстне, його зміст має насамперед задовольняти вимогам послідовності й доведеності у викладі. Друга умова, нерозривно пов'язана з першою, – граматично правильна побудова речень, а також низка вимог до темпу і звучання мовлення [446, с.200]. Зазначимо також, що змістовна сторона монологу має сполучуватися з виразною, яка створюється як мовними засобами, що винятково важливе під час навчання професійного мовлення (уміння уживати потрібні слова-терміни, термінологічні словосполучення, синтаксичні конструкції, що найбільш точно передають задум мовця під час професійного виступу), так і позамовними комунікативними засобами (інтонацією, системою пауз, розчленуванням вимови якогось слова або кількох слів, що виконують в усному мовленні функцію своєрідного підкреслення, мімікою або жестикуляцією тощо).

З наведених лінгвістичних і психолінгвістичних характеристик монологу як особливої форми мовлення індивідуума впливає надзвичайно важливий щодо методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів висновок про те, що побудові монологічного висловлювання треба вчити спеціально [289, с.31].

Монологічне мовлення реалізується в усній і писемній формах. Усне мовлення досліджене лінгвістами, психологами та лінгводидактами (П.Білоусенко, О.Біляєв, Р.Будагов, Л.Булаховський, О.Гойхман, І.Зимняя, І.Ковалик, Т.Ладигенська, О.Лурія, Т.Надеїна, І.Синиця, М.Стельмахович). Тексту як одиниці писемного мовлення приділяли увагу М.Бахтін, І.Гальперин, Т.Дридзе, Л.Лосєва, В.Мельничайко, А.Михальська, М.Пентилюк, І.Синиця, Г.Шелехова та ін. Вони дійшли висновку: оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі засвоєння усного, що формується в дитини під час живого

спілкування, а писемне є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності.

Опрацювання наукової літератури з психолінгвістики (Л.Виготський, П.Гальперин, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв, О.Лурія, І. Синиця, А.Шахнарович та ін.) дозволило стверджувати, що монолог співвідносний із продуктивними видами мовленнєвої діяльності (говорінням і письмом), і тому за основу створення монологічного тексту слід брати модель породження висловлювання, ураховуючи мовленнєву ситуацію фахового спілкування, що визначає мету, місце, адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання.

Слід однак відмовитися від найбільш поширеного уявлення, згідно з яким, на відміну від діалогічного усного мовлення, писемне мовлення є мовленням виключно монологічним, бо здійснюється у відсутності наявного співрозмовника (Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Ляудіс, І.Негуре). Орієнтація психологів та педагогів на уявлення про монологічну сутність писемного мовлення обмежує прагнення студентів до створення уявного співрозмовника, який, як відомо, відіграє істотну роль у процесі самовизначення людини в культурі (М.Бахтін, В.Біблер, Д.Ельконін, О.Ухтомський).

Щодо *писемного мовлення*, то, як зазначають психологи Л.Столяренко [446, с.201], П.М'ясоїд [310, с.214], воно є різновидом монологічного мовлення, більш розгорнуте, ніж усне монологічне мовлення. Це зумовлене тим, що писемне мовлення передбачає відсутність зворотного зв'язку зі співрозмовником. Крім того, писемне мовлення не має жодних додаткових засобів впливу на того, хто його сприймає, крім самих слів, їх порядку і розділових знаків, що організують речення. Письмове спілкування не втрачає діалогічності й загалом відбиває особливості реального спілкування людей. Однак професійне писемне спілкування буде мати специфічні риси (підвищену інформативність, професійну спрямованість, діловий етикет, мовні штампи та мовленнєві кліше тощо), зумовлені суто діловим характером стосунків фахівців. І письмове, і усне спілкування обслуговуються нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань [308, с. 183-216]. На нашу думку, це має значення в професійному мовленні, бо саме процеси перекодування висловлювань під час спілкування з виробничих питань є принципово важливими для порозуміння і правильних дій у складній ситуації.

У теоретичних моделях здійсненого людиною писемного мовлення в онто- та філогенезі, розроблених Л.Виготським, Д.Ельконіним, О.Лурією, Р.Якобсоном діалогічні моменти становлення такого мовлення “знімаються” у здійсненому людиною його накресленні. За межі цих уявлень дозволяє вийти розуміння М.Бахтіним висловлювання як мовного акту, обмеженого зміною суб'єктів промовляння, та розуміння ним писемного тексту як розгортання висловлювання у відносинах між автором тексту та створеними автором персонажами [16, с.410]. Але

подібні визначення на стосуються професійного мовлення, де розуміння писемного тексту чітко обмежено рамками фахової доцільності і суворо регламентовані (переважно монологічного характеру – листи, доповідні записки, накази, циркуляри, тексти за фахом студентів-нефілологів тощо). У практиці формування навичок писемного професійного спілкування корисно враховувати особливо ті навички монологічного мовлення загального характеру, що має знати той, хто користується як рідною, так й іноземною мовою. Ці особливості монологічного мовлення постійно підкреслював О.Леонтьєв [242; 244], І.Зимняя [165]. Слід зазначити однак, що, з точки зору психолінгвістики, монологічне мовлення має низку відмітних особливостей, якими пояснюється підхід до вироблення умінь і навичок у цьому виді мовлення.

По-перше, монологічне мовлення є розгорнутим видом мовлення. Якщо діалогічне мовлення завжди пов'язано з ситуацією, в якій відбувається розмова і в силу цього, як правило, буває згорнутим й еліптичним, монологічне мовлення завжди розгорнуте і просторе. У ньому мало інформації, що відома промовцю і слухачеві з ситуації або контексту. Науково-узагальнений характер проблематики також зумовлює розгорненість монологічного мовлення. По-друге, воно доволіно більшою мірою, тобто «мовець має деякий зміст і повинен вибрати для цього змісту адекватну мовну форму, побудувати на його основі висловлювання або послідовність висловлювань [241, с.9]». Оскільки монологічне мовлення відрізняє довільний характер, то навіть у невеликих монологічних висловлюваннях студенту трудно реалізувати цю особливість. Звідси необхідність складання планів, тез, а у багатьох випадках і повного тексту. Промовець завжди планує своє мовлення, так чи інакше його організовує. Тому викладач має навчати студентів організовувати своє монологічне висловлювання з різних фахових питань як єдине ціле, тобто навчати логічній побудові мовлення, використанню інтонаційних, лексичних і синтаксичних засобів із метою досягнення композиційного упорядкування усного повідомлення [241]. По-третє, особливістю монологічного мовлення є чіткість його побудови, організованість. Мовець нібито програмує, планує кожне своє повідомлення і на рівні окремих моментів мовлення, і на рівні всього мовлення в цілому. Ці особливості потребують спеціальних вправ, що прищеплюють навички українськомовного монологічного професійного мовлення студентам-нефілологам. Зазначимо, що вміння, з точки зору психологів, це «здатність здійснювати ту чи іншу дію за оптимальними параметрами, тобто найкращим способом, здійснення цієї дії відповідає меті й умовам її протікання», а навичка – «здатність здійснювати оптимальним чином ту чи іншу операцію [241, с.9]». Зрозуміло, що виробленню специфічних умінь і навичок монологічного мовлення передують прищеплення вміння обирати потрібні для цього виду висловлювання мовні засоби, що найбільш точно передають зміст, запланований мовцем; уміння поєднувати мовні одиниці відповідно до

заданої тематики; уміння користуватися обраними одиницями на рівні речення тощо.

Монологічні висловлювання студентів більшою мірою, ніж діалог, сприяють розвитку логічного мислення, що винятково важливе для грамотного фахівця, формують уміння самостійно складати логічну схему висловлювання, передбачити в ній усі необхідні причинно-наслідкові зв'язки й композиційну структуру. У методичній літературі існує думка, що монолог є частиною діалогу, розширеною реплікою учасника бесіди. Із цим можна погодитися, але в той же час слід мати на увазі, що навчання моделі монологічного й діалогічного мовлення різні. Зрозуміло, що розвиток навичок монологічного і діалогічного спілкування не може відбуватися ізольовано, оскільки ці мовленнєві форми не існують незалежно одна від одної. Тому в практиці викладання мов як іноземних, російської мови як іноземної, так само й української мови, ставляться завдання прищеплення комплексних навичок і вмінь спілкування. Але вивчаючи різні форми спілкування, дослідники розглядають цю проблему відокремлено [43; 69; 348]. Такий підхід виправданий наявністю особливостей монологу порівняно з діалогом у лінгвістичному й екстралінгвістичному планах. Так, на синтаксичному рівні монолог характеризується певною складністю, що виражається в наявності сурядного зв'язку, великої кількості підрядних речень, дієприкметникових й інфінітивних зворотів. Окрім того, наукова мова та професійне спілкування фахівців рясніє вставними словами і зворотами. Для діалогу ж потрібні вміння в декодуванні мовленнєвого стимулу, що сприймається, в обґрунтованій реакції, у поданні адекватного стимулу; для монологу – вміння в установленні адекватних для розкриття теми аспектів, їх розгортання і деталізація; побудові послідовності висловлювання за логічною схемою. Саме тому проблеми навчання діалогічного й монологічного усного мовлення з професійною метою слід розглядати окремо.

Зазначимо, що уміння правильно спілкуватися у професійних ситуаціях виникає на базі основних умінь. Це ціла система умінь: уміння моделювати спілкування, підтримати спілкування, почати або завершити спілкування, бути переконливим і говорити виразно, зрозуміло, логічно, зв'язано, уміння передати прочитане, побачене й почуте. Сюди ж слід додати уміння професійного мовленнєвого етикету, невербального спілкування, уміння спілкуватися в діаді, тріаді, групі з тих чи інших професійних ситуацій [1; 31]. Природно, процес професійного спілкування не ізольований, не відірваний від навчального. Викладач моделює мовленнєві ситуації, створюючи на заняттях природні умови і стандартні ситуації спілкування, і задає основні інтенції і тактики діалогу. Моделювання конкретної професійної ситуації може відбуватися безпосередньо на занятті, коли знімається скутість, що виникає у спілкуванні з професійних питань, й утворюється певний (позитивний) емоційний настрій, коли всі учасники гри знаходяться в

рівних умовах. Сформовані моделі ведення діалогу вже в подальшому використовуються в реальній ситуації спілкування. Крім усього сказаного, на заняттях йде відпрацювання і поповнення лексичного запасу. Отже, рівень й активність позааудиторного мовленнєвого спілкування студентів викладач української мови контролює, спрямовує, узагальнює, скореговує [27; 43].

Ураховуючи все вищесказане, цілком доречно зробити висновок, що роль та значення монологу винятково важливі в активному оволодінні мовою, розвитку непідготовленого мовлення мовою спеціальності.

Зауважимо, що актуальним є питання про те, навчання якого виду усного мовлення слід приділяти більшу увагу у вищій школі: підготовленому чи непідготовленому. Під підготовленим мовленням розуміються такі висловлювання студентів (монологічні чи діалогічні за формою), що попередньо опрацьовуються ними, а потім репродукуються у вигляді повідомлень, доповідей, інформації або у вигляді діалогу [167]. Під непідготовленим мовленням розуміються такі висловлювання чи повідомлення, що формуються або формулюються студентами як реакція на безпосередньо задану ситуацію, відсутність попередньої підготовки у часі, яка могло б знадобитися учням на формування і формулювання висловлювання. Очевидно, питання про те, якому з описаних видів усного мовлення доцільно навчати студентів ВНЗ, слід вирішити на користь непідготовленого усного мовлення. Отже, розвиток навичок і творчих умінь непідготовленого мовлення (у плані говоріння) є однією з основних цілей навчання професійного мовлення студентів нефілологічних навчальних закладів.

У наш час уже мається велика кількість робіт із методики і психології, присвячених цій темі (І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Л.Столяренко та ін.). Однак до цього часу методисти і психологи не сформулювали єдиного визначення непідготовленого мовлення: дефініції його суперечливі і відбивають різні підходи до цієї проблеми; унаслідок цього не з'ясовано остаточно основні компоненти, що необхідно розвивати в навчанні непідготовленого професійного мовлення студентів. У зв'язку з тим, що вихід у непідготовлене мовлення за фахом потребує певного ступеня автоматизації навичок у навчанні студентів-нефілологів української мови за фаховими профільованими дисциплінами, а особливо на початку навчальної роботи, звичайно говориться тільки про елементи непідготовленого мовлення як одного з форм заключної роботи, що є контролем ступеня автоматизації навичок, показником ступеня і якості засвоєння навчального матеріалу у курсі української мови за професійним спрямуванням. Однак література з психології і методики і практика роботи в цьому напрямку дають підстави говорити про необхідність більш різнобічної, систематичної роботи з розвитку навичок і творчих умінь непідготовленого українського професійного мовлення студентів-нефілологів.

У працях багатьох психологів і методистів також висловлюється думка про те, що непідготовлене мовлення – це розумова діяльність, у якій мовне оформлення думки йде практично одночасно з висловлюванням. Наприклад, Н.Вітт вважає, що «...непідготовлене мовлення являє собою поточне вербальне перетворення різної інформації за визначної ролі мислення і пам'яті [90, с.49, с.197]». Л.Леваї дає таку дефініцію непідготовленого мовлення: це спонтанна мовленнєва діяльність, заснована на власній мовленнєвій ініціативі мовця і на його здатності до імпровізації [237, с.11]. Виходячи з цих визначень непідготовленого мовлення, здається правомірною розробка положення про те, що на різних етапах навчання української мови за професійним спрямуванням у студентів слід розвивати насамперед творче мислення українською мовою.

На основі аналізу різних дефініцій непідготовленого мовлення ми можемо вважати основними ознаками непідготовленого мовлення студентів-нефілологів а) самостійність висловлювання і б) непідготовленість висловлювання у часі. Тому систематичні заняття з розвитку непідготовленого мовлення у процесі навчання української мови як засобу формування й розвитку професійного мовлення ми вважаємо за доцільне проводити у двох напрямках: а) розвиток самостійності висловлювання, б) розвиток спонтанного, непідготовленого висловлювання за фахом студентів.

Оволодіння навичками ведення підготовленого й непідготовленого діалогічного й монологічного видів спілкування як видів професійного мовлення, що характеризують студентів як грамотних фахівців, безсумнівно, допоможе адаптації у сфері професійного спілкування й успішному здійсненню комунікації в соціально-культурній і навчально-професійній сфері на текстовій основі.

Відомо, що текст характеризується в психолінгвістиці як складне, багаторівневе і багатопланове явище, урахування структурних, мовних і змістовних особливостей якого необхідні у процесі разом з іншим смислового текстосприйняття; останнє ж є одним із головних завдань у навчанні мовам. Особливості тексту полягають у тому, що він поєднує в собі інваріантне і варіантне, загальне і часткове, генеральне й індивідуальне. Індивідуальні риси визначають неповторну своєрідність кожного тексту, а генеральне – те, що складає «текст узагалі». Так, М.М.Бахтін, розрізняючи «два полюси тексту», вважає, що «... за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає все повторене і відтворене, і те, що повторюється і відтворюється, все, що може бути дано поза даним текстом (даність). Але одночасно кожний текст (як висловлювання) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь смисл (задум, заради якого він створений) [36, с.283]». Звідси ясно, що сприйняття тексту є цілісним психічним актом, що складається по суті з двох хоча й взаємопов'язаних, але не ідентичних сторін. З одного боку, реципієнтом здійснюється прийом

«тексту взагалі», з його типовими рисами, які притаманні будь-якому тексту і відбивають загальні принципи текстодоцільного аранжування матеріалу. Сюди слід віднести відповідність обсягу і розташування частин комунікативного завдання, лінійний характер розміщення матеріалу, наявність заголовка, пофразового й абзацного членування, розподіл просодичних засобів у рамках ритміко-інтонаційного контуру. З іншого боку, реципієнт прагне сприйняти також те індивідуальне й особливе, що відрізняє цей текст від усіх інших і заради чого він був створений автором: тему, зміст і ідею, образний склад і засоби вираження. У цілому досягається «синтез смислу тексту, формування образу його змісту», за яким стоїть «... змінний, діалектичний світ подій, ситуацій, ідей, відчуттів, спонукань, цінностей людини» [240, с.19; 241].

Вивчення процесів мовосприйняття і мововідтворення дозволило припустити, що як (ре)продукція, так і рецепція у ході здійснення мовленнєвих актів пов'язані з явищем стереотипії (поняття *динамічний стереотип*), яка дозволяє людині раціонально розподіляти стереотипічність автоматизованих операцій і динамізм орієнтовно-пізнавальних дій. Так, М.Жинкін [141] висловив припущення, яке розвинув і експериментально підтвердив І.Берман [39], що сприйняття складу речення в читанні спирається на фразовий стереотип, який виникає на «блоку зіставлення» як цілісна структура уподібнення, що звичайно не піддається регресивній перебудові [141]. Виходячи з загального уявлення про мовленнєву стереотипію, її роль у процесі розрізнення, розпізнавання і відтворення мовних одиниць, В.Бухбіндер [376] припустив, що сфера її застосування розповсюджується і на текст (і на сприйняття інформації взагалі з професійно визначеною метою). Згідно з цим припущенням, текстовий стереотип має деякі риси, характерні для мовленнєвої стереотипії взагалі, і перш за все – здатність запуску механізму, що забезпечує автоматизованість при розгортанні певного фрагменту рецептивної і репродуктивної програми; однак, цей стереотип має і значно більший динамізм, гнучкість, рухливість, оскільки бере участь у створенні мовленнєвої програми. Виходячи з уявлення про текст як про багатомірне, об'ємне і «планетарне» (В.В.Виноградов) явище, можна припустити, що у процесі роботи з текстом (саме професійного спрямування) спрацьовує текстовий стереотип за кількома траєкторіями, забезпечуючи розгортання цілої низки симультанних (< фр. одночасних < лат. *simul* разом, спільно [317, с.735,]) текстових підпрограм.

По-перше, сприйняття поточної інформації про мовні і структурні особливості змісту тексту здійснюється за стереотипізованими уявленнями, що стосуються різних сторін текстосприйняття. По-друге, реципієнт шукає підтвердження припущення, що цей матеріал є текст, тобто набір певних мовних засобів, зумовлених жанром, стилем, обсягом тощо. По-третє, текстовий стереотип складається на основі

багатократних актів зорового (слухового) текстосприйняття у процесі формування умінь зрілого читання (аудіювання).

Якщо гіпотеза В.Бухбіндера про текстовий стереотип як особливий психологічний і психолінгвістичний механізм текстосприйняття взяти до уваги, то цей процес можна подати як результат взаємодії двох сторін. З однієї сторони, при просуванні текстовим полем накопичується уже прийнята і перероблена інформація, а з іншої, – здійснюється поточне настроювання (або переналагодження) на наступні смислосприйняття.

Таким чином, текстовий стереотип доцільно розуміти як особливий самоорганізований психологічний механізм, що сприяє «укладанню» різноманітної інформації, зокрема професійно значущої, яка надходить із тексту, у русло розгалуженої структурно-змістовної схеми в умовах взаємодії ретроспекції і антиципації. Сюди слід віднести явище випереджувального синтезу як обов'язкову умову успішності її реалізації, а також необхідність переключення реципієнта на іншу контурну схему, якщо попередня не знаходить свого підтвердження. Це явище в методичній літературі отримало назву «ефекту зворотного прочитання» [101; 165], яке ми вважаємо важливим урахувати під час роботи студентів над науковою літературою, формування основ мови професії для ознайомлення з великими масивами текстів за фахом, розвитку професійного мовлення і мислення. Наявність у тексті певних ознак і властивостей принципово відрізняють його від інших мовних явищ і свідчать про те, що характер сприйняття буде іншим, а текстовий стереотип є значно складнішим і різноманітним. Отже, аналіз основних компонентів, що конституують текст, утілюється в головних перспективних лініях його розгортання, дає уявлення про те, у яких напрямках за смислом це відбувається.

Тому текстовий стереотип виникає при випереджувальному синтезуванні складових фахового тексту, які ми, взявши за основу гіпотезу В.Бухбіндера, згрупували за відповідними напрямками, що, як нам здається, є визначальними для текстосприйняття професійно маркованих текстів. Це такі структурно-змістовні особливості текстів за фахом, як *обсяг і побудова тексту; жанрово-стильові ознаки; мовна специфіка; смислове навантаження*.

Ці методичні припущення дозволяють з'ясувати психологічне підґрунтя процесу випереджувального синтезу, більш глибоко розуміти процес читання – аудіювання, але й впливають на розвиток й удосконалення інших видів мовленнєвої діяльності, а отже, у майбутньому створюють психологічне підґрунтя процесів розвитку професійного мислення і спілкування. Для методики навчання професійного українського мовлення можна визначити компоненти, за якими студенти розвивають здатність до випереджувального синтезу під час сприйняття тексту з урахуванням різних напрямків його розгортання.

Отже, психологічні та психолінгвістичні чинники процесу формування українського професійного мовлення студентів-нефілологів знайшли відображення у розв'язанні таких проблем:

- з'ясовано психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, проаналізовано здібності як запоруку досконалої професійної діяльності та роль пам'яті й уваги у навчальному процесі, визначено специфіку мотивації як основи навчально-пізнавальної діяльності студента;

- доведено, що креативність як необхідна якість особистості професіонала взаємопов'язана з урахуванням специфіки мисленнєвих процесів студентів в організації навчання професійного мовлення у вищій школі, що сприяє саморозвитку мовної особистості фахівця, подаються ознаки віртуальності як нової якості провідної діяльності фахівця;

- визначено зміст поняття про динамічний стереотип як механізм текстосприйняття в навчанні мовлення; уперше поставлено питання про створення умов для успішного опанування, сприймання і відтворення російськомовними студентами у розгорнутому, згорнутому, перекодованому вигляді змісту науково-навчального тексту українською мовою;

- розглянуто монолог та діалог як форми побудови підготовленого й непідготовленого професійного мовлення, що характеризують види мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ в навчанні українською мовою професійного мовлення на основі писемного тексту;

- запропоновано розгорнуту психологічну характеристику специфіки процесу породження мовленнєвої діяльності та визначено особливості мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ за обраним фахом.

РОЗДІЛ III. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Цілі та зміст мовної підготовки студентів-нефілологів 3.1.1. Лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення

Процес оволодіння будь-якою мовою, наразі й українською, вимагає від студентів прийняття багатьох рішень відносно мовного матеріалу, який сприймається і використовується в навчальному процесі, а також навчальних комунікативно-пізнавальних дій, що відбуваються в ході оволодіння українською мовою як засобом професійного спілкування.

Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів нефілологічних спеціальностей розгортається у двох сферах: обраної ними спеціальності і української мови, точніше, у сфері її наукового й офіційно-ділового стилів, тобто, комунікативної компетенції, включаючи мовну і предметну (професійну), що має формуватися в українськомовному контексті. При цьому зіштовхуються дві великі групи стратегій: *стратегії, пов'язані з успішним ходом навчального процесу з оволодіння майбутньою спеціальністю*, і *стратегії, що забезпечують засвоєння і користування українською мовою*.

Загальні та індивідуальні закономірності в прийнятті рішень у процесі навчання називають *стратегіями оволодіння*. Відомо, що стратегії – це мистецтво здійснення будь-якої діяльності, засноване на точних і спланованих прогнозах [317, с.767]. Стратегії оволодіння мовою – це певний спосіб отримання, збереження і використання мовленнєвої інформації. Вони містять глибинні психологічні процеси, за допомогою яких ті, хто навчаються, акумулюють нові правила мови й автоматизують їх у нових ситуаціях через перероблення матеріалу, який сприймається, шляхом його структурного спрощення з наступним включенням до індивідуальної когнітивної схеми студентів, що є винятково важливим при формуванні навичок професійного мовлення. Оптимально вироблені індивідуальні стратегії підсилюють розуміння, засвоєння і збереження в пам'яті усієї необхідної навчальної інформації, ведуть до автоматизованого розуміння і вироблення мовлення мовою, яка вивчається.

Існують різні класифікаційні підходи, за яких стратегії пов'язані з колективною навчальною діяльністю (Дж.Рубін, Д. Міллер, Р. Елліс, Л. Клінберг, О.Іссерс, О.Любашенко, С.Лебединський, Н. Формановська тощо). Р. Оксфорд визначає навчальні стратегії як розвиток комунікативної компетенції людини.

На думку О.Любашенко [268; 270], категорії лінгводидактики й методики – теорії окремого навчального предмета – перетинаються у точці здійснення навчальної діяльності (розподіленої співдіяльності). Тому актуальним є засвоєння методикою стратегічного підходу до проектування

навчальної діяльності, оскільки стратегія здатна систематично та ієрархічно вибудувати знання, уміння та навички. Ми вважаємо до того ж, що слід засвоїти, встановити зв'язок між вихідними мовними поняттями й умовами їх засвоєння, організувати порядок і форму їх уведення в компетенцію мовної особистості, яка навчається з метою формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови з метою отримання відповідної кваліфікації.

Нагадаємо, що головною метою освітнього процесу є набуття професійної компетенції (а українська мова виступає як засіб її досягнення), тобто підготовка висококваліфікованого фахівця засобами української мови.

У концепції О.Іссерс [179] під комунікативною стратегією розуміється відтворена послідовність мовних дій, спрямована на досягнення певної мети. Комунікативні стратегії співвідносяться з глобальними можливостями мовної поведінки. Способами реалізації глобальних інтенцій є комунікативні тактики, що визначають вибір мовних засобів різних рівнів. Досягнення однакового комунікативного ефекту часто можливе кількома способами, тому одна комунікативна стратегія може об'єднувати в своєму складі кілька тактик, що полегшує процес формування професійної компетенції студентів.

Традиційно системі формування професійної компетенції відводиться інтеграційна й інформувальна роль: регулярне поглиблення, оновлення, поповнення знань студентів-нефілологів ВНЗ у конкретній науковій і професійній сфері їхньої діяльності. Причому більшість дослідників (В.Андрущенко[16]; Л.Паламар [334]; А.Серий [416]; В.Шадриков [496]; В.Юпітов [511]) схиляються до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних якостей особистості у професійній діяльності, а, в першу чергу, вивчення шляхів становлення особистості професіонала.

У нашому дослідженні беремо за основу класифікацію С.Лебединського [236]. Очевидно, що *загальні та індивідуальні стратегії* оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення можна поділити на:

- * **метакогнітивні** (обдумування й планування процесу учіння, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у ході їх реалізації, самооцінка результатів учіння);

- * **когнітивні** (стратегії інтеріоризації і автоматизації знань про українську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно-орієнтованих ситуацій);

- * **соціально-афективні й соціально-прагматичні** (кооперування при учінні, спілкування, наразі й професійно-ділове; взаємодія, інтроспекція, «внутрішній діалог», перегляд неефективних мовних і комунікативних стратегій тощо);

- * **комунікативні** (компенсація неадекватних мовленнєвих ресурсів, адекватний вибір засобів, реалізація смислових замінів, контекстуальна

оцінка мовленнєвих сегментів (слів-термінів, термінологічних словосполучень тощо), оперування мовним і мовленнєвим матеріалом і його трансформування);

* **стратегії мовленнєвого сприйняття і мовленнєвого відтворення** (планування, семантичного й мовного спрощення, лексичного наповнення і синтаксування, корегування і контролю, а також пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізації вербальних мереж за професійними інтересами тощо).

Отже, розробка загальних та індивідуальних стратегій оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення студентів дозволяє виділити різноманітні аспекти процесу навчання з метою визначення конкретних лінгводидактичних завдань.

З лінгводидактичної позиції можна також виділити **базові типи когнітивно-операційних процедур**, що формують мовні структури щодо складання **чотирьох типів стратегій** оволодіння і користування мовою:

* **оволодіння готовими мовленнєвими моделями** (вислови, що засвоюються цілісно, без аналізу складових елементів. Це два типи моделей: *моделі-кліше* та *частково змінні моделі*, у яких окремі позиції можуть заповнюватися варійованими елементами, окремими послідовностями висловлювань. Оволодіння готовими мовленнєвими моделями передбачає використання *трьох* типів стратегій: *пригадування*, що базуються на ефективних способах кодування інформації, *імітативні*, а також *аналіз моделей за складовими елементами*, що застосовуються після акумулювання студентами певного запасу готових професійно-орієнтованих моделей);

* **оволодіння творчим професійним мовленням** (містить два етапи: етап вироблення *стратегії акумулювання нового знання* і етап формування *стратегії автоматизації знань*, які уже мають, тобто вироблення навичок професійно-орієнтованого спілкування українською мовою за майбутнім фахом студентів);

* **користування мовою при мовленнєвому породженні й мовленнєвому відтворенні** (містять *стратегії планування, семантичного /за якого студент полегшує план висловлювання через редукування елементів пропозиції, залишаючи за слухачем завдання виведення редукованого елемента за допомогою екстралінгвістичних опор/ і мовного спрощення/ за якого відбувається редукція службових слів, афіксів, а також спрощення стилістики і синтаксису висловлювання, наприклад, при професійно орієнтованому спілкуванні в умовах форс-мажорних обставин (аварія на виробництві, ремонт, невідкладна ділова ситуація тощо)/, стратегії корегування і стратегії контролю*) [528, с.184-185].

* **користування мовою при мовосприйнятті** (містять *п'ять* типів стратегій: *пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізації ментального простору (професійно-орієнтованих вербальних мереж), глибинної предикації, змістовних замін, формування динамічного концепту висловлювань*. Урахування стратегій оволодіння і користування

українською мовою як засобом професійного спілкування є найважливішою умовою оптимізації навчання студентів у вищій школі нефілологічного напрямку.

Відпрацювання стратегій доцільно проводити за всіма видами навчальної діяльності, і в першу чергу за тими з них, що викликають у студентів найбільш серйозні комунікативно-мовні й когнітивно-ментальні утруднення).

У загальному ж вигляді стратегії навчання мають містити такі типи *часткових* стратегій:

* **конструктивно-навчальні (метакогнітивні)**, що передбачають: а) ефективну презентацію навчального матеріалу, засновану на диференціації навчальних груп залежно від комунікативно-мовного типу студентів (комунікативно активні, реактивні, інертні, пасивні студенти) і різних типів і видів запам'ятовування й оброблення інформації; б) процеси планування навчання; в) контроль за розумінням або продукуванням мовлення і ходом їх реалізації; г) корекцію порушень у навчанні; г) оцінку результатів навчання;

* **когнітивно-навчальні**, що містять окремі тактичні завдання навчання й ефективне маніпулювання навчальним матеріалом під час засвоєння професійно-орієнтованих знань, формуванні спеціальних фахових навичок і умінь;

* **комунікативно-навчальні**, що містять тактики й алгоритми навчання оволодіння студентами готовими мовленнєвими моделями, творчим професійним мовленням, а також користуванням українською мовою при мовопородженні і мовосприйнятті;

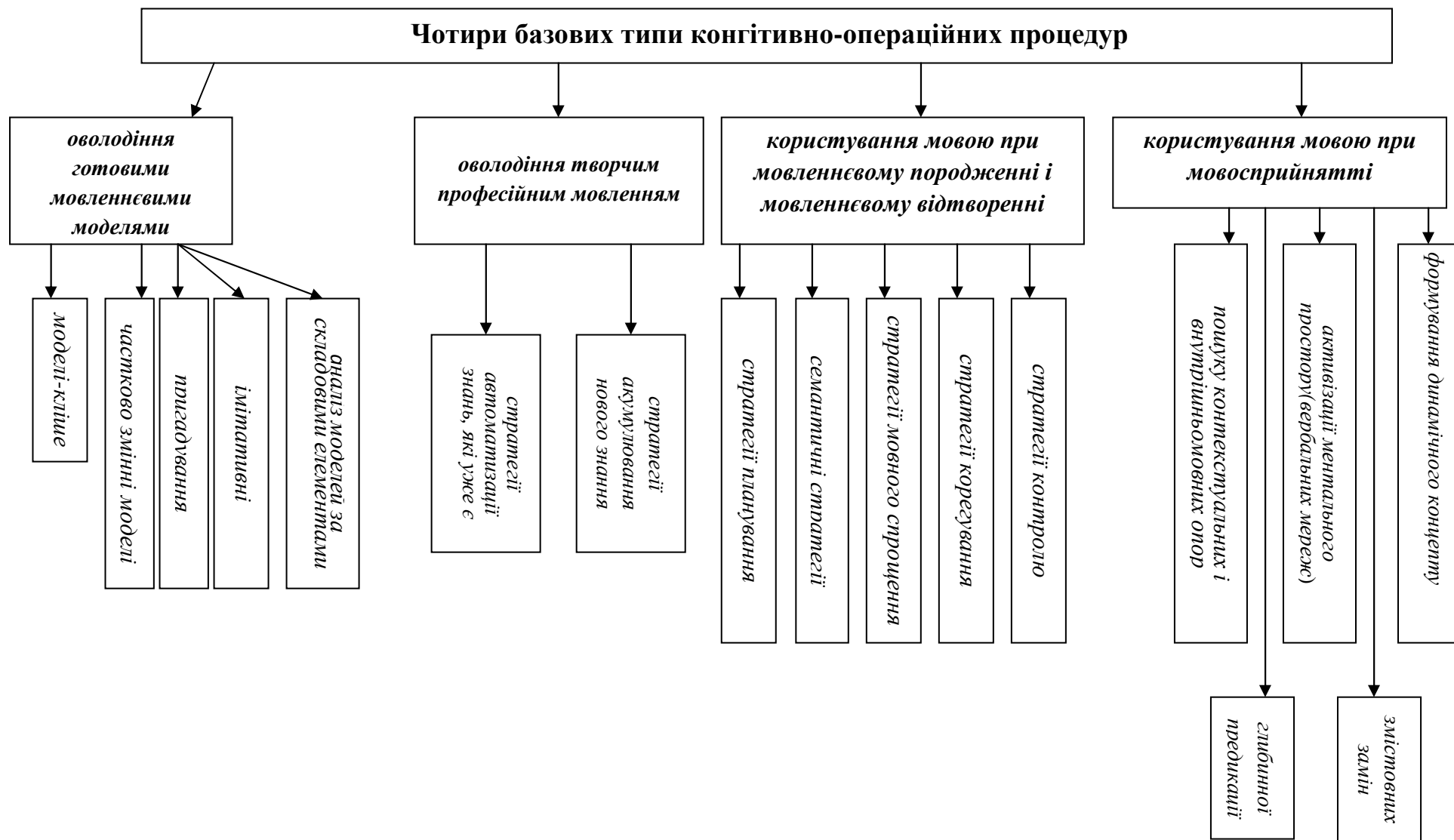
* **компенсаційно-навчальні**, орієнтовані на усунення порушень у системі індивідуальних стратегій оволодіння українською мовою і тактичних недоліків у системі навчання.

У процесі професійного навчання у ВНЗ, теоретичного і практичного пізнання сутності і специфіки своєї майбутньої професії, багатофункціональних обов'язків фахівця, пов'язаних із необхідністю вирішувати завдання організаційного, виховного та ін. плану, у студентів формуються суб'єктивні уявлення про основні аспекти їхньої подальшої діяльності. У процесі навчання ці уявлення трансформуються, відбиваючи динаміку суб'єктивного бачення можливостей досягнення успішності майбутньої самостійної, організаційно-керівної діяльності [127, с.137]. Змінюється також і суб'єктивно-особистісне ставлення студентів до так званих плюсів і мінусів обраної професії, а також до її труднощів. Формується думка про систему професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії, які змінюються в процесі вивчення спеціальних дисциплін і проходження навчальних практик.

Схема 3.1. наочно представляє чотири базові типи когнітивно-операційних процедур (див. с. 130).

Схема 3.1.

Базові типи когнітивно-операційних процедур для розвитку стратегій оволодіння і користування мовою



Необхідно звернути увагу, що система уявлень про майбутню діяльність може мати специфіку: окремі особистісні параметри або їх комплекси, які входять до їх структури, набувають характер провідних професійно значущих якостей. До таких важливих професійно значущих якостей у професіях нефілологічного напрямку належать знання мови своєї професії, термінології та професіоналізмів.

До професійно важливих якостей випускників нефілологічних ВНЗ, що є складовими базових професійних компетенцій і мають формувати й розвивати викладачі під час навчання української мови у вищій школі, ми відносимо:

- * професійну спрямованість курсів «Українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;

- * рівень теоретичних знань, умінь та навичок з української мови та їх застосування у процесі розв'язання прикладних завдань мовленнєвого спілкування;

- * навички самоосвіти, професійного спілкування у діловій ситуації, публічного виступу, науково-дослідної роботи, фахової діяльності засобами української мови;

- * комунікабельність, відповідальність, самооцінку тощо.

Найважливіші функції формування професійної компетенції студентів, фахівців певної галузі можна звести до таких:

- **пізнавальна функція**, що передбачає задоволення інтелектуальних, професійних, інформаційних потреб студентів у майбутній спеціальності;

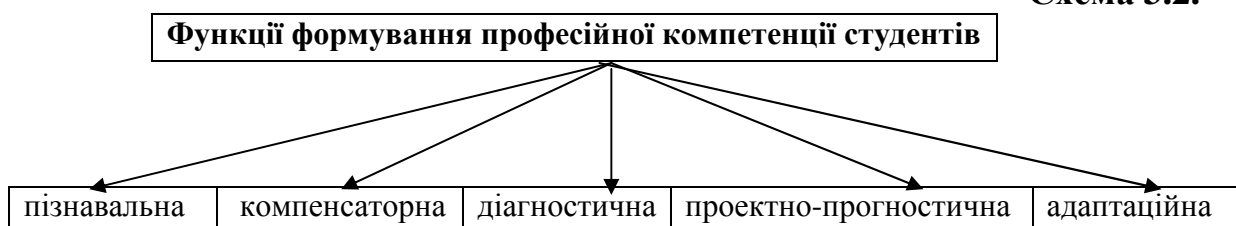
- **компенсаторна функція**, що полягає в ліквідації прогалин в освіті, пов'язаних, наприклад, із недоотриманням знань, необхідністю більш глибокого самостійно усвідомлюваного оволодіння предметно-професійними знаннями й уміннями;

- **діагностична функція**, значення якої полягає у визначенні схильностей та уподобань студентів, у виявленні рівня підготовленості, рівня індивідуально-психологічних здібностей і напрямків особистісного розвитку;

- **проектно-прогностична функція**, за допомогою якої з'ясовуються можливості й готовність студентів до професійної діяльності, їхній майбутній творчий потенціал;

- **адаптаційна функція**, що складається в розвитку інформаційної культури, основ професійного менеджменту, умінь передбачати і проектувати фахові технології і системи. У схемі 3.2. подаємо структуру цих функцій.

Схема 3.2.



Урахування вищезазначених функцій формування професійної компетенції студентів-нефілологів дає можливість правильно спланувати навчальний процес із метою якісної підготовки фахівця у системі профільованого навчання на сучасному етапі розвитку суспільства при зростанні обсягів інформації, теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, необхідних студенту для отримання спеціальності.

Проте розв'язання потреби у висококваліфікованих фахівцях за рахунок насиченості навчальних планів і програм новими матеріалами, без збільшення строків навчання, призводить до перевантаження студентів, додаткової напруги і, як наслідок, до зниження кваліфікації випускників вищої школи. Тільки докорінна зміна технології навчання дозволить задовольнити потреби державних, кооперативних, акціонерних, приватних та ін. підприємств, що потребують високих якостей підготовки фахівців. Зауважимо, що профільоване навчання, по-перше, має бути спеціалізоване з точки зору змісту українськомовної комунікативної компетенції, оскільки включає відомості з предметної галузі, якою вже зацікавлений студент (це може бути фізика чи хімія взагалі, математика в цілому тощо), містить загальнонаукову і профільну лексику, що функціонує й у більш спеціалізованих текстах, знайомить зі стереотипами комунікативної поведінки, прийнятої в науковій сфері взагалі. По-друге, профільоване навчання належним чином має забезпечувати можливість українськомовного спілкування на основі обмеженого (з навчальною метою) інвентарю професійно значущих типових мовленнєвих ситуацій навчально-професійного спілкування, суворо відібраних із точки зору ймовірності їх виявлення в мовленнєвому досвіді студентів у ході освітнього процесу.

Зазначимо, що традиційно в навчанні студентів-нефілологів склалося шість профілів: гуманітарний, технічний, природничий, медичний, економічний, сільськогосподарський. Зараз, особливо у зв'язку з навчально-методичним забезпеченням освітніх стандартів спостерігається невинуватий розподіл указаних профілів на більш дрібні. Так, наприклад, із гуманітарного виділяють журналістський, соціологічний, юридичний; з економічного – комерційний, підприємницький, менеджменту тощо; із сільськогосподарського – ветеринарний, агрономічний тощо. Викликають стурбованість ті обставини, що занадто дрібна диференціація усередині окремих професій ускладнює роботу викладачів, надмірне подрібнення в лінгводидактичних цілях здається зайвим [294, с.104].

Єдність мовного змісту з урахуванням майбутньої спеціальності студентів-нефілологів ВНЗ у межах окремо взятого профілю забезпечується спільністю комунікативних завдань, що вирішують студенти засобами української мови у процесі набуття ними предметної компетенції з обраної спеціальності.

Комунікативне завдання тлумачиться при цьому як немовленнєва поведінкова проблема, що виникає під впливом позамовних потреб

індивіда, його переконань, морально-етичних цінностей, утилітарно-практичних (професійно-орієнтованих) цілей, для здійснення яких людина використовує українську мову.

Провідна мета розроблення методичної системи формування і розвитку професійного українськомовного мовлення студентів, майбутніх фахівців передбачає зміну педагогічної парадигми, зокрема:

- професійна спрямованість навчання української мови у вищій школі;

- роз'яснення цілей набуття знань з української мови, порад щодо організації навчальної діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, відшукування літератури та знаходження потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки знань, умінь і навичок із профільюючих дисциплін засобами української мови;

- використання інтерактивних методів навчання (евристичні, проблемні методи, бесіди, ділові і рольові ігри, комп'ютерні програми тощо);

- ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи з урахуванням часу, важкості й готовності до їхнього опанування студентами;

- упровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття, поруч з якісними знаннями, уміннями і навичками з профільюючих дисциплін, професійно важливих комунікативно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників вищої школи нефілологічного профілю.

Отже, методика навчання українськомовного професійного мовлення потребує деяких коректив.

Технологія навчання мовленнєвої комунікації пов'язана з науковим підходом до того, як учити: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, якими засобами навчання, з урахуванням яких чинників, для того щоб одержати найкращий педагогічний ефект у конкретних навчальних умовах. З позиції психолінгвістики усне мовлення, за допомогою якого здійснюється вербальне мовлення, включає такі компоненти, що забезпечують його реалізацію: *мета – засіб – умова*.

Визначення змісту мовної освіти не тільки через набір тем і текстів, а через перелік певних комунікативних завдань, що вирішуються українською мовою в навчально-професійній і власне професійній сфері спілкування, відповідає сучасним вимогам. **Метою** курсу української мови у вищій школі є набуття студентами комунікативної компетенції, необхідної для кваліфікованої інформаційної і творчої діяльності в різних сферах і ситуаціях професійного спілкування, спільної виробничої і наукової роботи. Специфіка підготовки такого фахівця полягає в тому, що його рівень володіння українською мовою має забезпечити використання української мови не тільки в професійній (виробничій та

науковій) діяльності, але й для задоволення пізнавальних інтересів, реалізації міжособистісної самоосвіти і самовдосконалення.

Передбачається, що Державний освітній стандарт, орієнтований на модель мовленнєвої поведінки, методично узагальнює й оптимізує релевантні цілі навчання. Він же закріплює формат обов'язкового тестового іспиту, що слугує об'єктивною процедурою вимірювання досягнутого під час навчання в загальноосвітній школі рівня українськомовної комунікативної компетенції, запровадженого Міністерством освіти з 2007 року, на підставі якого відбуватиметься зарахування до вищої школи.

Лінгводидактичний опис комунікативної компетенції, що необхідна для повноцінного професійного спілкування в сучасних умовах, виконується від змісту до способу вираження, від змісту до форми, від інтенції (комунікативного наміру, комунікативного завдання) до типового способу її мовленнєвої реалізації. Під комунікативним завданням розуміємо необхідність мовленнєвої комунікації, що виникає на основі суспільних і/або індивідуальних потреб і спрямована на досягнення певного (немовленнєвого) ефекту, результату. У цьому сенсі комунікативне завдання є не тільки комунікативним наміром, інтенцією, але й комунікативною метою. Наприклад, довести теорему, гіпотезу; скласти технічний паспорт на прилад, верстат; описати дослід (експеримент), речовину тощо; схарактеризувати спільність і відмінність понять (наприклад, в економіці – «вартість» і «собівартість», «проста» і «складна праця»; в фармакології – сучасні біологічні і технологічні аспекти ліків для ін'єкцій); аргументувати ту чи іншу тезу тощо. Для досягнення перерахованих вище і подібних немовленнєвих результатів, інакше говорячи, для вирішення комунікативних завдань необхідно вміти висловлювати різні конкретні значення у формі типових українських фраз (мовленнєвих реалізацій).

Вихідним моментом у створенні подібних лінгводидактичних описів виступає визначення комунікативних потреб основних груп користувачів української мови. Перелік комунікативних потреб і відповідних їм мовленнєвих реалізацій визначає зміст комунікативної компетенції користувачів української мови, мінімально достатньої для успішного вирішення актуальних завдань мовленнєвої поведінки, що регулярно виникають у типових ситуаціях навчально-професійного спілкування. Розроблений таким чином опис комунікативної компетенції слугує одночасно деталізованим поданням цілей вивчення, до того ж він корелює з моделлю мовленнєвої поведінки студентів у цій сфері й тому оптимізує зміст навчання українськомовного спілкування.

З'ясовуючи різні аспекти цієї проблеми, не можемо не звернути увагу на специфіку своєрідності засвоєння мови студентами ВНЗ нефілологічного напрямку. Зауважимо, що специфіка негуманітарного мислення, а говорячи мовою психолінгвістики про специфіку мовленнєворозумової діяльності [294, с.105], загалом полягає в тому, що нефілологічна аудиторія інакше

сприймає і «відпрацьовує» у своєму когнітивному просторі факти мови. На це сприйняття відкладають певний відбиток операції, процедури, механізми, сформовані або які формуються в процесі засвоєння професійних знань, умінь і навичок. Так, фахівці нефілологічного профілю «навчені» при читанні утримувати в пам'яті величезні обсяги інформації (як кажуть, «читати від крапки до крапки», які б не були величезні уривки тексту) ніж, наприклад, філологи, що читають «лінійно». Фахівцям у різних галузях нефілологічних наук звичніше таблиці, схеми, нехай більш складні, але знов-таки упорядковані сукупності. Тому підвищена увага з боку викладачів до винятків із правил створює у студентів, за їх власним визнанням, враження відсутності в українській мові суворої системи правил, і тому вони нерідко віддають перевагу не словесному плану тексту, а схемі взаємодіючих частин тексту: ця схема здається їм більш адекватною закономірностям побудови тексту. Крім того, у свідомості студентів нефілологічних галузей освіти професійні кваліфікації закріплюються швидше й міцніше, ніж філологічні, лінгвістичні. Ось чому словосполучення типу «внутрішні сили – зовнішні сили», «позитивний результат – негативний результат», «плюс – мінус», «зовнішній шар – внутрішній шар» і под., для них простіше, звичніше позиціонувати не як антоніми, а як протилежні за змістом поняття, що функціонують у науковому просторі їхньої майбутньої спеціальності. Свого часу І.Авдєєва висловила слушну думку про те, що в осмисленні науково-технічних текстів як носіїв предметного знання методисти йдуть шляхом описово-емпіричним, підчас занадто філологізованим, ніж шляхом виявлення «головних реалій інженерної думки [4]».

Здається доцільним спиратися на ці особливості сприйняття у презентації й закріплення фактів мови, тобто на використання «головних реалій інженерної думки» в технологіях навчання. Якщо замість звичних філологічних формулювань типу «Підберіть антоніми до слів *умовний рефлекс*», «Підберіть прикметники до іменника *кут, кисень*» і под., викладач запропонує завдання подібне до «Підберіть до наведених понять протилежні їм за змістом», «Назвіть видові поняття до родового поняття «кут»», отримаємо той же результат: «умовний – безумовний рефлекс», «прямий – гострий, тупий – розгорнутий і под. кут»; але другі формулювання більш адекватні свідомості студента-нефілолога, інакше кажучи, навчальні інструкції, підказки й алгоритми дій, що підтримують навчання мови, прийоми раціонально обгортати у більш звичну для студента форму, використовуючи при цьому особливості його мовленнєворозумової діяльності. Говорячи мовою когнітології, працюючи зі студентами ВНЗ нефілологічного профілю, потрібно спиратися на співвідношення вербальних й образних компонентів, присутніх індивіду в процесі запам'ятовування й мислення, ураховуючи в процесі навчання особливості когнітивних типів, пам'ятати про приналежності майбутніх фахівців до контекстно-незалежного когнітивного типу мислення.

Отже, навчання української мови у вищій школі – це навчання професійно-мовленнєвої діяльності, що містить багато аспектів. При навчанні мови ураховується не тільки комунікативна, але й інші функції мови – пізнавальна й почасти експресивна. Основними поняттями, якими користується методика навчання української мови, є: *підходи до навчання, мета навчання, умови навчання, зміст професійного навчання, методи навчання, прийоми, способи, засоби, форми навчання, принципи навчання української мови з метою формування професійного мовлення.*

3.1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності студентів

Сучасний інформаційно насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, що стосуються комунікації в різних сферах людської діяльності, зокрема тих її аспектів, що з'ясовують психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, допомагають організовувати успішне засвоєння матеріалу. Висвітливо витоки методології та принципи, обґрунтуємо вибір методики навчання професійного мовлення студентів-нефілологів. Зміни в Україні зачепили й систему освіти: по-перше, соціально-суспільні зрушення надто глибокі, по-друге, – на початку XXI століття система потребує модернізації, що зумовлює визначення основних принципів навчання.

Сучасні науковці (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн) сформулювати такі провідні принципи подальшого розвитку вищої школи нефілологічного профілю:

- здійснення принципу «освіта протягом усього життя» замість «освіта на все життя»;
- підвищення рівня гуманітаризації нефілологічної освіти;
- диверсифікація освітніх програм, що пропонуються у ВНЗ;
- першочергове урахування потреб регіонів;
- упровадження нової – творчої, креативної – системи навчання замість відтворювальної;
- адаптація освіти до соціально-економічних потреб суспільства, що змінюється;
- залучення роботодавців до розробки навчальних програм;
- концентрація науки та педагогічної освіти у великих університетах і молодіжних центрах;
- створення нового покоління підручників, у яких в оптимальному співвідношенні сполучається традиційне, відоме, класичне та нові, сучасні, перспективні результати досягнень у відповідній галузі нефілологічних знань;
- нефілологічні ВНЗ, на думку Ю.Зеньковського, «з урахуванням високого наукового, освітнього й культурного потенціалу, мають стати

не тільки поширювачами знань, а й активними творцями нових культурних надбань, – з участю у творенні національної ідеї, піднесенні інтелектуального рівня нації, у боротьбі з неосвіченістю, безкультурністю, бездуховністю [160, с.15]».

В основу цих принципів удосконалення навчального процесу у нефілологічному ВНЗ покладений системний підхід до завдань навчання.

У педагогічній літературі було запропоновано різноманітні підходи щодо вдосконалення педагогічних систем і процесів (А.Алексюк [10]; Г.Артемчук [20]; Н.Бабич [27]; Л.Барановська [31]; О.Біляєв [43]; С.Вітвіцька [88]; В.Галузинський [97]; Т.Ільїна [176]. У цих дослідженнях визначено вдосконалення процесу навчання як такого управління, що організоване на основі всебічного врахування закономірностей, принципів навчання, сучасних методів і форм із метою досягнення найефективнішого функціонування процесу навчання. Інтенсивно розвиваються технології навчання, зорієнтовані на розвиток особистості учнів і студентів, у їх засадах лежить єдність мети загальноосвітнього і професійного спрямованого навчання за демократизації умов розвитку особистості студентів. Основними характеристиками застосування сучасних інформаційних технологій є можливість диференціації та індивідуалізації навчання, а також можливість розвитку творчої пізнавальної активності тих, хто навчається [6].

Важливим чинником ефективності формування професійного мовлення є визначення її адекватності змісту. Науковий доробок учених, власний педагогічний досвід та досвід інших викладачів-практиків переконують у тому, що до змісту викладання української мови з метою професійного мовлення мають входити такі компоненти: 1) *прагматичний* – формування в студентів комунікативних умінь і навичок; 2) *гносеологічний* – розширення в студентів знань про загальні закономірності розвитку української мови, питання лексики, фразеології, фонетики, граматики, культури професійного мовлення, термінологічної лексики тощо; 3) *аксіологічний* – розвиток у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності. Аплікативна характеристика цих компонентів вимагає необхідності виділення таких критеріїв формування змісту навчання професійного мовлення, а саме: *відносної повноти; цілісності; типовості; відповідності вимогам мовної і мовленнєвої професійної практики (наразі й ринку праці), основним напрямкам розвитку педагогічної науки й лінгводидактики; варіативності*. Щодо критерію інваріантності, описаного в багатьох раніше вказаних фундаментальних працях із теорії формування змісту навчання, то у випадку з організацією лінгводидактичних комплексів він може бути застосований тільки для відбору методів викладання, тобто є зовнішнім щодо змісту й не може здійснювати на нього вплив.

У межах нашої концепції взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів нефілологічних спеціальностей з української мови з метою формування професійного мовлення реалізується (здійснюється) посередництвом професійно-орієнтованого підходу до

формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі. Ця теза спирається на загальну закономірність організації навчальних дисциплін професійного циклу, виведену В.Ледньовим [239]: інваріант дисципліни визначається двома основними чинниками – структурою діяльності і структурою сукупного об'єкта вивчення.

Виходячи з цього, визначальними для навчання української мови у вищій школі нефілологічного профілю є:

- 1) характер впливу майбутньої професійної діяльності на зміст, відбір й організацію навчального мовного матеріалу;
- 2) моделювання в навчальному процесі ситуацій спілкування і способів формування мовленнєвих умінь у студентів-нефілологів;
- 3) способи і прийоми управління їхньою навчальною діяльністю на заняттях із викладачем і в самостійній роботі.

Спираючись на дослідження вчених (О.Горошкіна, І.Зязюн, С.Караман, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилук, О.Семенов, Т.Симоненко) у цій галузі, можна виділити низку напрямів у проектуванні змісту навчання. По-перше, зміст може бути засвоєний тільки в процесі активної діяльності суб'єкта. Таким чином, діяльність виступає як форма існування й вираження змісту [273]. Його подання на діяльнісній основі дає можливість формування й розвитку системи діяльності тих, хто навчається, у предметному просторі. По-друге, зміст навчального предмета передбачає наявність об'єктів вивчення і методів їх інтеріоризації. При цьому методи є способами існування і вираження об'єктів вивчення, що проектуються змістом підготовки. Отже, оволодіння системою діяльності дозволяє суб'єкту встановити взаємодію з будь-якими системами конкретного предметного простору. По-третє, зміст зв'язаний із засобами існування. У дидактиці розроблено декілька *форм* його подання, кожна з яких задає певну програму здійснення навчально-пізнавальної діяльності: *словесно-описова, структурно-понятійна, системно-діялісна, блочно-модульна*. Остання виступає в ролі пріоритетного напрямку організації змісту; структурною одиницею тут є значимий фрагмент майбутньої професійної діяльності фахівця.

Таке розуміння змісту навчання дає можливість розроблювати комплексні алгоритми розвитку професійної освіти, інтегративні програми підготовки за спеціальністю, а також інноваційні підходи до організації педагогічного процесу.

Відбір змісту навчального матеріалу є складною й актуальною проблемою, дослідженню якої присвячені праці багатьох учених у галузі дидактики і методики викладання (Ю.Бабанський [26]; В.Беспалько [41]; В.Костомаров [213]; В.Ледньов [239]; О.Петровський [354]). У вирішенні цієї проблеми особливу увагу автори приділяють розробці й обґрунтуванню принципів відбору змісту матеріалу на різних рівнях (професії і спеціальності, навчального предмета тощо). Однак принципи вказують тільки загальні напрямки роботи з формування змісту освіти. Так, на думку В. Ледньова [239], загальною закономірністю системи

організації змісту будь-якого дидактичного циклу є те, що вона визначається двома основними чинниками – структурою діяльності і структурою сукупного об'єкта вивчення. Для спеціальної освіти в якості детермінуючої структури діяльності виступає одна з часткових її структур, а в якості об'єкта вивчення – галузь людської мовної і мовленнєвої практики, що відповідає засвоєній професії.

Ураховуючи кількість годин за програмою курсів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (від 36 до 54 годин аудиторних занять на різних факультетах), ми здійснювали цілеспрямований жорсткий відбір професійно зорієнтованого матеріалу українською мовою. При цьому слід керуватися доцільністю пред'явлення студентам тієї чи іншої професійно значущої інформації у рамках формування професійного мовлення засобами української мови. Таким чином, підвищення рівня готовності студентів до засвоєння знань необхідними сучасному фахівцеві нефілологічного профілю комунікативними вміннями досягалося застосуванням зазначеної вище (і доповненої нами) системи критеріїв відбору змісту і технології формування професійного мовлення українською мовою.

На основі аналізу гносеологічних коренів професійної підготовки студентів-нефілологів засобами української мови й актуальних вимог до них з'ясовано, що в основі вдосконалення процесу розвитку професійної українськомовної компетентності майбутніх фахівців лежить система критеріїв відбору змісту і технології українськомовної підготовки в системі вищої освіти, що поєднує наступні **критерії**: *відносної повноти; подвійної детермінації змісту освіти* (структурою майбутньої професійної діяльності і структурою української мови); *подвійного входження базисних компонентів* (імпліцитного й апікального) *в структуру змісту підготовки; відповідності* основним напрямам розвитку професійної педагогіки і лінгводидактики; *типовості; функціональної повноти; репрезентативності й валідності мовного матеріалу, що відбирається* (відносно сфер, тематики і ситуацій професійної комунікації); *ефективності засобів мотивації студентів до засвоєння комунікативних умінь і до майбутньої професійної діяльності, які входять у зміст і технологію*. Уведення в визначену нами систему критеріїв відбору *критерію функціональної повноти* вимагає розгляду питання про функції змісту освіти, в однаковій мірі з критеріями, що визначають цільовий відбір змісту.

Під функцією освіти ми розуміємо її інтегративну характеристику, що визначає спеціальну спрямованість навчальної діяльності в заданих умовах здійснення педагогічного процесу. Ми вважаємо правильним говорити про зміст спеціальної освіти, оскільки контент українськомовної підготовки ми аналізуємо з позицій професійно-орієнтованого, а не суто лінгвістичного підходу.

У педагогіці поняття *зміст* найчастіше вживається у словосполученні «зміст освіти». Це «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [114, с.137]»

Подібні пріоритети формуються в рамках професійно-орієнтованого підходу і групуються залежно від ступеня значущості певних функцій для формування особистості випускника нефілологічної спеціальності ВНЗ. Значущість же функцій визначається комплексом вимог сучасного ринку праці до якостей особистості фахівця, описаних у розділі 2 нашої роботи.

Відповідно до вказаного підходу, ми виділили *три* групи функцій змісту освіти – *основоположні, допоміжні і службові*, – у межах яких визначено функції, реалізація яких має здійснюватися з можливо повним підкоренням цілям процесу професійної підготовки й удосконалення професійного мовлення засобами української мови і професійної компетентності студентів-нефілологів.

I. *Основоположні* функції (функції першої групи):

1) *дійово-формувальна* – формування умінь і навичок професійного мовлення, що сприяють усталенню компетенції за фахом та формування мовної особистості;

2) *спеціалізувальна* – відбиття специфічних рис функціональних одиниць діяльності фахівця, підготовку якого ми ведемо за допомогою конкретного змісту, що формується і постійно видозмінюється; якщо ми говоримо про зміст формування і розвитку професійного українськомовного мовлення, то в якості часткового випадку спеціалізувальна функції можна розглядати й лексикологічну, що має на меті формування термінологічного запасу фахівця, знання мови фаху та уживаних професіоналізмів тощо;

3) *когнітивно-розвивальна* – спеціально розроблені заходи, спрямовані на сприяння інтелектуального розвитку студента, формування *професійної компетентності та мовної особистості* засобами української мови, створення *професійно-мовної картини світу* і поступове оформлення *професійного менталітету фахівця*.

II. *Додаткові* функції (функції другої групи):

1) *мотиваційно-орієнтувальна* – створення мотиваційного компонента особистості перспективного фахівця і його орієнтованості на майбутню професійну діяльність та спілкування українською мовою;

2) *загальнопрофесіоналізувальна* – продовження формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, наразі комунікативної активності у широкому сенсі, зокрема й мовленнєвої;

3) *аналітична* – втілення функціональних одиниць діяльності, що входять до кваліфікаційної характеристики фахівця, і діагностика потреб

ринку праці, що пов'язані з українськомовним компонентом професійної діяльності.

3. Службові функції (функції третьої групи):

1) *антиципальна* – впровадження у процес підготовки елементів, сформованих через змістово-цільове передбачення потенційних вимог ринку праці, суспільних потреб у професійно-орієнтованому спілкуванні тощо;

2) *узагальнювально-систематизувальна* – узагальнення і систематизація мовного матеріалу, необхідного для формування й розвитку професійного мовлення студентів;

3) *інформаційна* – удосконалення знань (позапрофесійний мовний кругозір).

Поняття ефективності дій складної системи, якою є і педагогічна, завжди поліфункціонально, тому найчастіше йдуть шляхом вичленовування основних зв'язків з навколишньою дійсністю і, відповідно, основних функцій. У той же час слід урахувати вимоги до мінімізації і оптимізації набору компонентів системи, адекватні майбутній діяльності (як мовної та і виробничо-професійної) і сукупному об'єкту вивчення. В.Ледньов [239] виділяє наступні функції (щодо особистого плану) професійно-орієнтованої освіти:

1) професійну орієнтацію (на пропедевтичній фазі освіти);

2) професійну підготовку у галузі одного з прийнятих у суспільстві видів спеціальної діяльності;

3) професійну перманентну освіту і підвищення кваліфікації;

4) внесок у становлення окремих сторін особистості, таких як: навчання (внесок у систему загальних умінь і знань), професійне виховання, професійний розвиток, загальний розвиток і виховання.

Ми вважаємо, що ця номенклатура функцій змісту навчання не цілком адекватна реаліям сучасного поля професійної діяльності фахівця з вищою освітою. У зв'язку з цим нами запропонована оновлена концепція функцій змісту підготовки фахівців (формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови), що базується на вимогах сучасного суспільства і ринку праці. Указані функції диференціації змісту спонукають глибоко досліджувати можливі форми диференціації та інтеграції навчальних дисциплін залежно від циклу, до якого вони належать, та їх ролі у професійній підготовці фахівця.

Виділені нами і розроблені в дослідженні функції змісту навчання обґрунтовані в загальному вигляді в концепції професійного становлення в межах теорії психології професій (Е.Зеєр [157]; Є.Климов [191]; В.Логінов [254]; О.Семенов [412]; Н.Тализіна [455]). У руслі цієї концепції компонентами професійно зумовленої структури особистості є: *професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, досконале професійне мовлення, що передбачає знання мови професії, і професійно значущі психофізіологічні властивості, і, нарешті, професійний менталітет.*

Визначивши систему (ієрархію і парадигму) функцій змісту навчання, ми можемо запропонувати логічну послідовність відбору й обґрунтування етапів і методів формування і розвитку професійного українськомовного мовлення фахівців. По-перше, функції змісту значною мірою визначають етапи навчання. По-друге, вибираємо лінгводидактичні методи відповідно до типових ознак і контенту функцій змісту. Уважаємо оптимальним способом досягнення мети ефективного формування професійно-орієнтованої українськомовної підготовки студентів-нефілологів створення перспективного дидактичного комплексу для формування, розвитку й удосконалення професійного мовлення українською мовою студентів нефілологічного профілю ВНЗ. Нами запропоновано взаємопов'язані концепції підвищення ефективності навчання української мови і комплексної професійної підготовки з розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, виходячи зі специфічних сучасних вимог Болонського процесу і кон'юнктури ринку праці.

Модернізація освіти передбачає зміни цілей і планованого результату освіти, скорочення обсягу обов'язкового змісту, зміни методів і технологій засвоєння змісту на всіх рівнях навчання, індивідуалізацію процесу навчання, можливість варіативних систем освіти. Відповідно до цього предметом змін будуть стандарти, програми, навчальні плани. Проте як *зовнішня* сторона організації навчального процесу форма навчання органічно пов'язана з *внутрішньою, змістовно-процесуальною* стороною. З цього погляду одна і та ж форма навчання може мати різну зовнішню модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи.

У методиці викладання мов, наразі й української мови, найбільш всеохоплюючим підходом, що відображає специфіку української мови як навчального предмета, вважається *комунікативний підхід* (О.О.Леонт'єв, Ю.Пассов, І.Зимня, О.Біляєв, Л.Паламар, М. Пентиліук, К.Плиско), що розглядає навчання спілкування як навчання діяльності, характеризується дослідженням пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, а також проблем формування системи знань тих, хто навчається.

Сьогодні комунікативний напрям у навчанні мови відрізняється зростаючою увагою до особистості студента, основні положення особистісно-орієнтованого підходу сформульовано І.Бехом [346, с.80]. Процес оволодіння українською мовою, збагачений даними когнітивної психології, перетворює навчання в навчальний процес, на будь-якому етапі роботи якого мають бути задіяні розумові здібності студентів.

Сучасна модернізація орієнтується на збереження фундаментальності освіти й одночасне підсилення її практичної, діяльнісної спрямованості, тому передбачається, що система обов'язкового формування знань, умінь і навичок буде замінена набором компетентностей (комплексом компетенцій, що мають стати у подальшому засобом розвитку студентів. Можна сказати, що

модернізація освіти буде здійснюватися з позицій *компетентнісно-діяльнісного підходу*). Сутність такого підходу полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння відібраного змісту буде носити діяльнісний характер. Компетентності, що формуються, мають низку характерних ознак: по-перше, вони багатофункціональні, оскільки можуть реалізовуватися у повсякденному житті студентів для вирішення різноманітних проблем, для вирішення професійних завдань, для використання соціальних ролей тощо; по-друге, вони надпредметні й міждисциплінарні; по-третє, вони забезпечують подальший інтелектуальний розвиток студентів, їх мислення, самооцінку, саморефлексію; по-четверте, вони багатомірні, тобто можуть бути схарактеризовані з позицій розвитку розумових здібностей студентів і розвитку різних умінь, включаючи інтелектуальні уміння.

Одним із завдань модернізації освіти є визначення ключових компетенцій (компетентностей) на міждисциплінарній і міжпредметній основі. Якщо для загальноосвітньої школи це будуть основи компетенцій та *мінімально-достатній рівень* сформованості компетенцій для життя людини в суспільстві, то для вищої – *комунікативно-достатній рівень* сформованості всіх компетенцій у базовому варіанті вищого ступеня навчання і *профільно-просунутий рівень*, безпосередньо пов'язаний із професійним мовленням.

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, фахова термінологія, специфіка побудови синтактичних конструкцій, текст та дискурс тощо), але й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до мети, ситуації спілкування, тобто досконала сформованість комунікативних навичок.

Вивчення основоположних наукових ідей, закладених у розробку того чи іншого підходу, показує, що компетентнісно-діяльнісному, методологічному підходу до освіти відповідає *когнітивно-комунікативний* підхід до навчання української мови у вищій школі, що може розглядатися як *метапідхід*, інтегративний підхід. Саме він дозволяє теоретично обґрунтувати проблеми цілеполягання, відбір змісту навчання, орієнтовані на формування різного виду компетенцій (комунікативну, соціокультурну тощо), вирішити проблеми організації відібраного змісту і послідовності його вивчення; обґрунтувати питання пошуку способів пред'явлення і тренування матеріалу, призначеного для освоєння студентами, що урахували б професійно-комунікативні й пізнавальні потреби студентів різних курсів щодо навчальних умов.

Цей підхід забезпечує студентам усвідомлене засвоєння відомостей (матеріалу) мовного, професійного характеру, що розвиває пізнавальні здібності й інтереси студентів, а також їхні особистісні якості,

орієнтовані на особистісну активність, пошук, творчість. Таким чином, *когнітивно-комунікативний* підхід до навчання української мови зможе реалізувати концептуальну ідею модернізації процесу навчання: забезпечити оволодіння діяльністю (комунікативною) через формування комплексу компетенцій у діяльнісному ж режимі за орієнтації на можливості, здібності, потреби й особистісні якості студентів того чи іншого курсу (ступеня навчання) з різних фахів, а також в орієнтації на максимальний розвиток особистості студента, його активності, творчості у цілком визначених умовах навчання. Умови навчання і «заданий» результат навчання визначаються Державним стандартом. На дані стандарту орієнтуються програми з української мови для вищих нефілологічних навчальних закладів, що останнім часом обмежуються ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності (напрямку підготовки фахівців), у якій подається вимоги до підготовки фахівців з української мови) та ОПП (освітньо-професійна програма спеціальності, у якій пропонується зміст тем з мови для навчання студентів), що визначають кількість годин і обсяг дисципліни мовного напрямку («Ділова українська мова», «Українська мова (професійного спілкування)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на нефілологічних факультетах ВНЗ. За цими документами робляться навчальні та робочі програми на факультетах. Якщо таких документів, як ОКХ та ОПП за факультетськими напрямами навчання не передбачено, то вони дублюються за суміжними спеціальностями.

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання (М.Пентилюк, О.Горошкіна, А.Нікітіна) [349, с.5-9] є, з одного боку, теоретичним обґрунтуванням комунікативної технології навчання української мови, тобто вирішенням таких методичних питань, як відбір, організація, послідовність вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу і способів пред'явлення і тренування, що враховують комунікативні потреби студентів певного фаху й умов навчання. З іншого боку, цей підхід забезпечує свідоме засвоєння знань і відомостей мовного, мовленнєвого і професійного характеру, що задовольняють і розвивають пізнавальні інтереси і запити особистості студентів, які формуються, на мінімальному рівні для задоволення комунікативно важливих професійних потреб. Це дає змогу змінювати форми діяльності, зосереджуючись на вузлових проблемах, що потребують повсякденної уваги.

Нині у вищій школі все послідовніше здійснюється когнітивно-комунікативна спрямованість навчання української мови з урахуванням орієнтації на майбутню професію студента. Це в першу чергу позначає вироблення у студентів потреби й здатності використовувати українську мову як засіб спілкування та як засіб отримання інформації, зокрема науково-навчальної та професійної.

Реалізації комунікативних цілей сприяє таке побудування дій викладача і студентів, що спрямоване на вирішення наступних основних завдань:

а) зростаюче застосування відпрацьованого й автоматизованого у процесі упізнавання, запам'ятовування і тренування навчального матеріалу в комунікативних діях із метою отримання інформації за фахом;

б) активне залучення студентів до комунікативної діяльності, що відбувається в усній і писемній формі.

Для побудування комунікативно-когнітивного навчання української мови необхідно, щоб педагогічне керівництво викладача було спрямоване на вироблення у студентів умінь самостійно й активно вирішувати комунікативні завдання. Цьому сприяє в першу чергу установлення тісного зв'язку між розвитком мовленнєвих умінь студентів, з однієї сторони, і розумових та технічних прийомів роботи, з іншої сторони.

Основою для розроблення проблеми індивідуалізації навчальної діяльності стали дослідження дидактів М.Данилова, Б.Осипова, М.Скаткіна, М.Махмутова, яким належить концепція активізації навчального процесу; Ю.Бабанському – оптимізації процесу навчання; В.Давидову – розвитку теоретичного мислення; П.Гальперину, Н.Тализиній – поетапного формування розумових дій; А.Акімовій, В.Барабашу – проблемного навчання; В.Козловій, В.Богопольському – індивідуалізації навчання під час занять.

Окрім вищезазначених підходів, у навчанні української мови з метою формування і розвитку професійного мовлення ми запропонували *професійно-орієнтований підхід*, як найбільш доцільний, оптимальний і затребуваний у сучасних умовах модернізації вищої школи України. Основою для запровадження такого підходу є теоретичні джерела дослідження проблеми побудови професійно-орієнтованого змісту навчання української мови у вищій школі з метою формування і розвитку професійного мовлення студентів ВНЗ засобами української мови.

Систематизація існуючих у методиці аспектів комунікативно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та особистісно-діяльнісного підходів та додаткових методичних принципів і їх інтерпретація в умовах нових вимог до навчання за принципами Болонської декларації і нової парадигми мовної освіти дозволяє чітко окреслити та систематизувати *професійно-орієнтований підхід* до формування українського мовлення за фахом студентів як спілкування в реальних умовах професійної діяльності.

Успіх мовного професійного спілкування, грамотного українськомовного професійного мовлення залежить від мовця як особистості, його знання сучасної української літературної мови як основи мови професійного спілкування, умінь використовувати ці

знання і втілювати інформацію в текст та дискурс залежно від мети, мовної ситуації тощо.

Таким чином, компонентами професійного спілкування є:

- особистісний чинник у професійному спілкуванні;
- мова як засіб професійного спілкування, формування і розвитку професійного мовлення;
- текст або дискурс (зв'язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія чи компонент взаємодії людей і механізмів їх свідомості. – див. розділ 1. – *І.Д.*) як мовне втілення інформації під час професійного спілкування.

Оскільки мова є критерієм рівня культури людини, то саме в мові яскраво розкривається сутність людської особистості. Тому *головну увагу* слід приділяти формуванню таких *професійних якостей* мовця, як *самостійний і креативний склад мислення; орієнтація в мовній ситуації; спрямованість на співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (дискурсу); прогнозування реакції співрозмовника; належна дикція, уміння слухати* тощо. *Другий компонент* передбачає актуалізацію здобутих раніше мовних знань з акцентом на особливості функціонування у сфері професійної діяльності [454, с.21]. *Третій компонент* зорієнтований на з'ясування поняття тексту або дискурсу, їх побудови, оскільки взаєморозуміння протягом мовного професійного спілкування залежить від способу подання інформації, власне – від особливостей тексту в аспекті подій або мовлення як цілеспрямованої соціальної дії чи компонента взаємодії людей і механізмів їх свідомості.

Зазначимо, що оволодіння студентів комплексом компетенцій буде носити діяльнісний характер, тобто технології навчання (засоби, прийоми навчання, а також форми організації навчального процесу) мають бути спрямовані на формування у студентів здатностей здійснювати різного виду діяльності, а з іншого боку, у процесі здійснення діяльності студенти мають засвоювати нові компетенції. При цьому важливо урахувати психолого-педагогічні умови навчання (за рівнями). Особливо складною уявляється модернізація вищої школи. Саме тут відзначається величезне перевантаження студентів, багатопредметність, зниження мотивації навчання тощо. Усе це призводить до того, що інтерес до отримання освіти продовжує падати, збільшується кількість студентів із відхиленнями в поведінці, погіршується стан здоров'я, зростає напруженість у соціально-професійному плані. Особливій модернізації піддається саме вища школа, що стає вузькопрофесійною. Основна ідея оновлення цієї школи полягає в тому, щоб забезпечити кожному студенту можливість вибору індивідуальної освітньої програми, з урахуванням його інтересів і подальших життєвих планів.

У цілому компетентнісно-діяльнісний підхід до модернізації освіти має низку переваг: дозволяє формувати новий зміст «від результату», тобто виходячи зі стандарту; забезпечує інтегративність змісту; дозволяє організовувати процес оволодіння змістом на діяльнісній основі, що забезпечує не тільки формування знань, навичок і умінь, але й інтелектуальних здібностей студентів, а також їхніх особистісних якостей; потребує нової системи оцінювання досягнень; дозволяє реалізувати можливості студентів того чи іншого віку; забезпечує опору на досягнення попереднього етапу навчання, тобто певну системність у навчанні; орієнтує на диференціацію навчання в загальноосвітній та вищій школі.

Модернізація освіти зачіпає всі освітні галузі й напрямки діяльності, наразі й такий напрямок, як українська мова з метою формування професійного мовлення фахівців різних галузей виробництва згідно з вимогами суспільства і потребами ринку праці.

Така модернізація освітньої діяльності України відбувається у контексті європейських вимог з метою входження в освітній та науковий простір Європи згідно з принципами Болонської декларації, що мають бути впроваджені у повному обсязі 2010 р. Основним завданням на період 2005-2010 рр. окреслено реалізацію передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічну ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі) [81, с.237-238; 82].

Щоб змінити процес навчання української мови у стилі стратегії сучасної модернізації освіти з урахуванням європейських вимог, слід, у першу чергу, визначити, що означає для методики навчання української мови кредитно-модульна система, що буде реалізована у ході здійснення модернізації освіти України на основі трьох *основних підходів: компетентнісно-діялісного, когнітивно-комунікативного та професійно-орієнтованого*. Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [346, с.219].

У науці існує декілька визначень модулів. За словами І.Прокопенка, модуль є фрагментом теми, що відповідає конкретній педагогічній меті [378]; на думку А.Алексюка, модуль – це самостійні частини програми, що об'єднуються навколо певної ідеї і містять близькі за змістом одне або кілька фундаментальних понять, законів [10]. Інші дослідники вважають модуль самостійною планомірною одиницею навчальної дисципліни, що допомагає досягнути чітко окреслених цілей [423] або цільовим функціональним вузлом, у якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним [514]. Нам імпонує таке визначення: «Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу [346, с.219]».

За робочий варіант формулювання цього поняття візьмемо таке визначення: **модуль є логічно завершеним фрагментом змісту навчальної дисципліни (навчального матеріалу теми, розділу тощо).** Існує такі класифікації модулів:

за принципом цільового призначення на:

- пізнавальні (для вивчення основ науки);
- операційні (для формування навичок, умінь та засобів діяльності);
- змішані (використовуються елементом перших двох типів; більшість модулів є змішаними);

за місцем у модульній програмі курсу (теми) на:

- початкові (базові) – можуть відкривати курс, а також бути продовженням і одночасно основою для подальших модулів;
- полівалентні – є базою для двох або більше модулів, що знаходяться за ними;
- моновалентні – є основою для одного чергового модуля [331, с.59].

Модульне навчання – це педагогічна технологія, що передбачає перегляд змісту навчання, вибір форм, методів і засобів навчання, організацію самостійної роботи, діагностику й контроль рівня знань, умінь та навичок за модульним принципом [181, с.6]. В основі реалізації модульного навчання лежить розробка модульного варіанту програми з дисципліни. Для того, щоб побудувати модульну програму курсу, необхідно рухатись від спільного до конкретного. Тільки після розуміння та усвідомлення сутності явища в цілому, як системи, можна визначити конкретні його прояви.

Ознайомимось із головною особливістю модульної конструкції – наявністю цілей і мети, а також основних принципів модульної програми. Для цього з'ясуємо спочатку загальні аспекти та закономірності, а також їхню специфіку щодо навчання професійного мовлення.

3.2. Основні аспекти та закономірності формування мовленнєво-комунікативної компетенції

Як показує історія навчання мов, й української мови також, усі зусилля, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння мови, зосереджувалися в основному на подоланні існуючого, закріпленого методу навчання і на спробах створення і впровадження на практиці нових методів, що вважалися більш досконалішими й ефективними. Поступово стало звичним явище, коли окремі часткові дидактичні способи навчання, ізольовані закономірності і принципи засвоєння мови уособлювалися, висувалися в ранг методу, що мав дати очікувані результати. Але останнім часом все наполегливіше висувається думка про еклектичний підхід як найрозумніший вихід зі становища. Для з'ясування ефективності навчання професійного мовлення студентів-нефілологів розглянемо важливі аспекти

формування мовленнєво-комунікативної компетенції за фахом, серед яких окремо визначимо закономірності засвоєння мови.

Закономірності розвитку професійного мовлення ми запропонуємо, урахувавши, по-перше, у розгляді досвіду навчання, по-друге, в аналізі даних дослідження суміжних із методикою наук – педагогіки (дидактики), лінгвістики, психології, соціології та культурології, філософії. Закономірність у методиці вважають упорядкованістю подій, відносною постійністю детермінованих чинників, регулярністю зв'язку між певними речами [527, с.24].

Л.Федоренко розуміє закономірності як «об'єктивно існуючу залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів (органів, що складають мовленнєвий апарат, його мускулатури і мовленнєвих механізмів мозку) [472, с.19]». Вона виділяє шість закономірностей навчання мовлення [472, с.21]. З її точки зору, мовлення засвоюється, якщо учень здатний: 1) керувати мускулами мовленнєвого апарату; 2) розуміти лексичні і граматичні мовні значення; 3) відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; 4) запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норми літературного мовлення; 5) зіставляти усне й писемне мовлення; 6) збагачувати темп мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи того, що вивчається.

Низку дидактичних закономірностей *навчання* окреслює М.Фіцула, серед них: 1) його виховуючий характер; 2) зумовленість соціальними проблемами; 3) залежність від умов, під час яких воно протікає; 4) взаємозалежність процесу навчання і розвитку; 5) взаємозалежність навчання й реальних навчальних можливостей тих, хто навчається; 6) єдність методів і форм навчання [477, с.128].

Спираючись на праці М.Пентилюк [347; 348; 351], відзначимо ті *закономірності*, що важливі й актуальні для формування й *розвитку професійного мовлення*.

Перша закономірність – це виховуючий характер розвитку професійного мовлення, що сприяє розвитку відповідних рис характеру і поведінки, формуванню *мовної особистості* професіонала нового рівня.

Друга закономірність – це зумовленість суспільним потребам, оскільки розвиток професійного мовлення здійснюється за наявності в мовця необхідної мовної інтенції, зумовленої відповідними мотивами. Мотиви професійної діяльності фахівця відповідають *нагальним потребам суспільства і вимогам ринку праці*.

Третя закономірність – залежність від умов, професійної ситуації мовлення, оскільки саме ситуація мовлення *зумовлює мотиви спілкування*.

Четверта закономірність – *добір мовних засобів залежно від ситуації професійного спілкування*, застосування усього різноманіття лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, як вербального та невербального спілкування: жестів, міміки, пантоміміки тощо.

П'ята закономірність – це *суворе дотримання норм* української літературної мови у процесі професійного мовлення, як-то: орфоепічних і лексико-фразеологічних норм (обмежене застосування професіоналізмів) в усному мовленні; дотримання орфографічних, лексичних (правильне застосування термінології за фахом), пунктуаційних, синтаксичних і стилістичних норм у писемному мовленні.

Шоста закономірність – *зіставляти усне й писемне мовлення студентів-нефілологів*, розвивати професійне мовлення (на основі текстів за фахом з виходом у професійний дискурс), спираючись на види мовленнєвої діяльності (аудіювання (слухання), читання, говоріння й письмо).

Сьома закономірність – це *взаємозалежність методів і прийомів навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення з урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів ВНЗ нефілологічного профілю*.

Зазначимо, що у процесі встановлення закономірностей засвоєння мовлення, констатують факт: наявність «відношень між тренувальною мовленнєвою діяльністю організму і результатом цієї діяльності – набування здатності до комунікативної мовленнєвої діяльності [472, с.25]», у нашому випадку формування й розвитку професійного мовлення.

На щастя, засновуючись на закономірностях, що встановлювались більш теоретичними науковими дисциплінами, у методиці навчання української мови, як і в загальній методиці навчання мов, усе сильніше пробивається ідея про необхідність розглядати процес оволодіння українською мовою як явище багатогранне, зумовлене не тільки зовнішніми чинниками – такими, як метод, організація і засоби навчання, відбір мовного матеріалу тощо, але й внутрішніми, що стосуються особистості. У зв'язку з цим, традиційна модель освіти, як зазначає академік І. Зязюн, спрямована на передачу майбутнім фахівцям необхідних знань, умінь і навичок, у наш час втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегій, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як *мета* і як *засіб* його підготовки до майбутньої професійної діяльності [313, с.9].

Навчання – спеціально організована пізнавальна діяльність, структура якого відмінна від ігрової, художньо-образотворчої, трудової та інших видів діяльності. Ця ознака навчання має дві особливості. Перша полягає в тих видах і формах пізнавальної діяльності, структура яких склалася внаслідок дії закономірностей психіки людини та її суспільного розвитку; друга особливість – у тому, що людина видозмінює пізнавальну діяльність, змінює її структуру, механізми. Спеціально організована пізнавальна діяльність – навчальна діяльність – має свою *мету, завдання, закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби, форми організації*.

Навчальна діяльність починається з проектування усвідомленої *мети*, що є необхідною умовою її досягнення, а також мати сильну мотивацію, сформульовану конкретно, від чого залежить інтенсивність

навчальної діяльності студентів. Правильно поставлена мета має провідне значення в організації успішної діяльності. Мета однозначно визначає спосіб і характер дій людини. Досягнення складної мети справляє значний вплив на студентів, потребує від них активної роботи, впливаючи на розвиток мислення, волі, професійних навичок, наразі й мовленнєвих, інших здібностей і властивостей особистості; елементарні завдання не розвивають особистість відповідним чином. І хоча це добре відоме, ще недостатньо враховується під час навчання. Для інтенсифікації навчання велике значення має підвищення напруженості мети навчання. Будь-яка мета поділяється на конкретніші завдання. На практиці мета і завдання часто подаються і як ідентичні поняття. *Мета комплексного модульного курсу*, розробленого на комунікативно-когнітивній основі з позиції модульного навчання, складається з такого: на мовному і мовленнєвому матеріалі, що містить відібраний лексичний, граматичний матеріал і мовленнєві зразки з можливих професійно-ділових ситуацій, за дотримання поступового наростання труднощів і використання свідомого компонента в навчанні, сформувати у студентів лексичні, граматичні навички і складні уміння в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі на необхідному і достатньому професійно-діловому рівні і створити тим самим передумови для подальшого вивчення мови.

Однак у сучасній дидактиці вищої школи цілі навчання спеціалістів позначаються різними поняттями: *модель фахівця* (економіста, еколога, інженера, педагога, фармацевта, юриста тощо) широкого профілю [229], *модель фахівця з вищою освітою* [9, с.28-31], *модель діяльності фахівця* [433], *професіограма фахівця нефілологічного профілю* [76], *кваліфікаційна характеристика інженера, професійна адаптація, готовність до майбутньої діяльності* [457]. Усі ці поняття пов'язані з різними аспектами особистості випускника вищої школи.

Перші дослідники проблеми моделей виходили з реальної діяльності фахівців на виробництві, розбиваючи на елементарні функції (дії). У відповідності з цими функціями визначався *зміст, обсяг знань і умінь*, що необхідні спеціалісту для реалізації кожної функції [494]. Подальший розвиток проблема цілей знаходить у створенні таких моделей, що синтезували б не тільки якості, що визначають професійні уміння фахівців, але й якості особистісно-соціальні, згруповані в блоки: *професійний, мовленнєвий, загальнокультурний, особистісний, адаптивний соціальний, технічний, діяльнісний* тощо. У кожному блоці автори виділяють два аспекти: *професійні і загальногромадянські якості*, що формують мовну особистість.

Більш повно узгоджуються завдання професійної підготовки з розвитком особистості студентів у цілому з групування якостей особистості фахівця відповідно до провідних сфер майбутньої діяльності, де за основу береться узагальнена модель діяльності, що складається з трьох значних розділів: *соціально-професійний фон*, на якому відбувається діяльність

фахівців; *основні аспекти діяльності фахівців; психологічна характеристика їхньої діяльності* [425; 432]. У цих дослідженнях приваблює поєднання функціонально-біологічного, соціального і професійного в особистості фахівця. Завдяки залучення професіоналізму в структуру моделі, вона набуває вельми цінну властивість – можливість розвитку особистості в умовах «соціального мікропроцесу» [421], яким є навчання української мови у вищій школі з метою здобуття професійних знань, умінь і навичок за певним фахом.

У якості проектованої мети процесу навчання у вищій школі ми обрали формування професійної українськомовної компетентності фахівця нефілологічного профілю. Вимагається розширення функцій процесу навчання з метою максимальної реалізації поставлених завдань. Щоб структура процесу була адекватна структурі “готовності”, необхідно його членування на етапи, цілі, засоби, що підбираються відповідно до різних станів “готовності” як прогностичних цілей етапів. Основний напрям дослідження визначив і постановку його завдання: вивчити властивості процесу навчання української мови студентів-нефілологів як цілісного явища, за наявності яких забезпечується підготовка фахівця відповідно до потреб суспільства й ринку праці. Це зумовлено необхідністю підвищити рівень теоретичного описання процесу навчання у ВНЗ. У вирішенні цього завдання ми спирались на теорію цілісного процесу формування всебічно й гармонічно розвиненої особистості, яку розробляли А.Алексюк [10], І.Зязюн [173], Г.Костюк [215], І.Лернер [251], Г.Сагач [405], О.Горошкіна [118], Л.Паламар [334], О.Семенов [410] й інші вчені. На цій підставі під цілісним педагогічним процесом розуміємо такий процес, функціонування якого забезпечує формування не тільки окремих компонентів особистості (знань, умінь), але й особистості в цілому.

На думку В.Загвязинського [148], проблема прогнозування практики залишається однією з найважливіших педагогічних проблем. Якщо наукове знання подати у вигляді багатоступеневої конструкції – *теоретичне знання, нормативна ланка* (що зумовлює вибір норм, правил, дій для реалізації теоретичного знання) і *практика*, то прогнозування практики здійснюється ще й на рівні інтегративних вимог. Тут нормативна ланка спирається не на вищу ланку (теоретичне знання), а на нижчу (практику). Наближення до практики кваліфікаційних характеристик (серед яких важливе професійне мовлення) студентів-нефілологів потребує рекомендацій, отриманих на основі глибоких теоретичних досліджень низки педагогічних і соціально-економічних проблем, аналізу вимог сучасного ринку праці. Тут нормативна ланка наукового знання базується більше на досягненнях практики (емпіричного знання), ніж теоретичних дослідженнях. Щоб це змінити, необхідні докорінні перетворення усієї системи підготовки фахівців з урахуванням ієрархічності побудови підсистем різних рівнів організації, що входять до неї, і процесів навчання окремих дисциплін, зокрема й української мови як засобу здобуття професійної кваліфікації.

Одне зі значущих перетворень системи підготовки фахівців полягає в тому, щоб підготовка з української мови активно входила у формування в студентів умінь вирішувати завдання на підставі загальної і спеціальної професійної компетентності, а також мотиваційно-орієнтувальної компонентної структури особистості майбутнього фахівця.

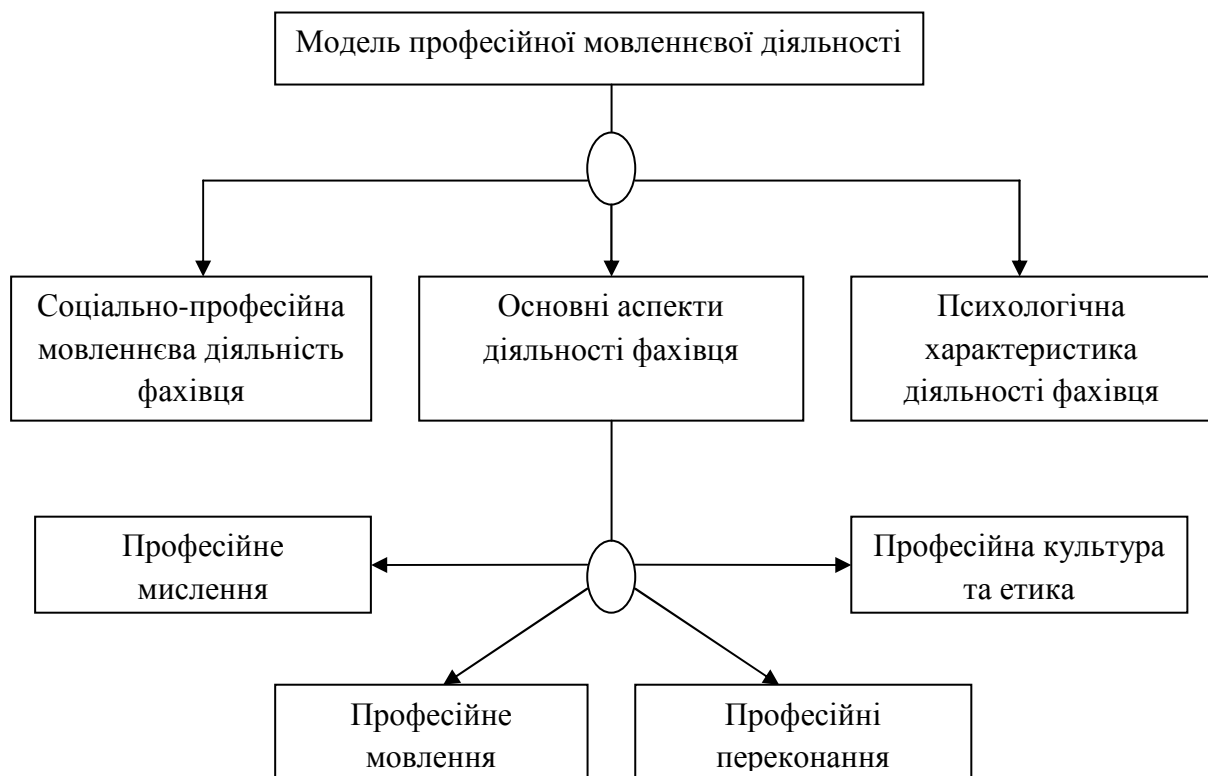
Модель особистості виводиться з професійної діяльності, яка в навчальному процесі відтворена частково, отже, навчальний процес має бути підкорений цілям реалізації “моделі”, що адекватна вимогам сучасного ринку праці з періодичними корективами, які диктуються флуктуацією кон’юнктури ринку. У дослідженні Е.Смирнкової [433], модель фахівця розглядається як аналог його діяльності, де поєднані такі властивості особистості (професійне мислення, професійне мовлення, професійні переконання та ін.), що носять конкретний характер, тобто реально подані в структурі особистості. Розглянута модель має й іншу, важливу для нашого дослідження, властивість: виявляє можливості виділення нового, більш досконалого цілого – готовності до майбутньої професійної діяльності засобами професійного мовлення.

Відповідно до цієї концепції модель як законодавець мети навчання фахівця нефілологічного профілю у вищій школі має будуватися на основі системи навчальних дій, максимально співвіднесених із майбутньою професійною діяльністю відповідно до можливостей навчального предмета, що залучається до навчання засобами української мови.

Наведені дослідження виявили суперечність між обмеженими строками українськомовної підготовки студентів-нефілологів ВНЗ України і специфічними вимогами сучасного ринку праці, а також зростаючим обсягом науково-технічної інформації українською мовою. Ці суперечності визначили низку нових педагогічних завдань, здійснили вплив на проблематику педагогічних досліджень вищої школи, що виявили різні сторони системи підготовки фахівця у вищій школі взагалі. До таких досліджень, у першу чергу, відносяться дослідження проблеми інтенсифікації викладання, розширення профілю фахівця (Л.Барановська [31]), складання «професіограм», «паспортів» і «моделей» фахівців, проблеми неперервності освіти, формування українськомовної особистості (О.Горошкіна [118]; О.Заболоцька [146]; Т.Кольцова [204]; Л.Паламар [334]). Актуальне значення мають роботи з наукової організації навчального процесу, його оптимізації (І.Зязюн [173]; О.Мусницька [309]; М.Пентилюк [351]), процесу засвоєння навчальної інформації, пізнавальної діяльності (В.Беспалько [40]), формування фахівця (Ю.Чубук [494, с.20]). Нині результати цих досліджень уже покладено в основу практики вищої школи.

Представимо загальну модель професійної мовленнєвої діяльності фахівця на схемі 3.3.

Компоненти моделі професійної мовленнєвої діяльності фахівця



У дослідженнях Л.Барановської, Г.Бондаренко, С.Вдовцової, І.Довженко, Н.Костриці, М.Криськів, Л.Романової, Л.Стасів, Н.Тоцької розглядається формування професійного мовлення як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у вищій школі. Наприклад, Л.Барановська [31] досліджувала теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу. Г.Бондаренко [57, с.71-76] обґрунтувала необхідність розробки методики навчання російськомовних студентів-економістів ВНЗ наукової термінології фаху з урахуванням їхніх навчально-професійних комунікативних потреб та специфіки мовленнєвого оточення східного регіону України. У дослідженні С. Вдовцової [71, с.131-134] розроблено мовний курс, що сприятиме вдосконаленню загальноосвітніх мовленнєвих умінь і навичок за допомогою професійно значущої лексики та підвищення культури усного й писемного професійного мовлення майбутніх фахівців технічної галузі. У роботі І.Довженко [130, с.54-57] визначаються основи формування україномовного спілкування у майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування. Н. Костриця [214] досліджує формування професійного мовлення у студентів-економістів ВНЗ на запропонованій автором системі вправ, що ґрунтується на поетапному виробленні професійних мовленнєвих навичок. М.Криськів [222, с.102-106] пропонує методику навчання української мови, ураховуючи специфіку мовленнєвої діяльності юристів. Л. Романова [394] теоретично обґрунтовує мету, завдання та

функції ліцеїв у формуванні професійного мовлення на інтегративній основі; Н. Тоцька [465, с.25-27] пропонує варіативну програму й систему завдань професійно зорієнтованого мовленнєвого курсу „Ділове українське мовлення” для студентів технологічних спеціальностей легкої промисловості.

Роботи цього напрямку зробили істотний внесок у вирішення питання щодо проведення професійної спрямованості змісту навчання української мови відповідно до вимог сучасного виробництва і ринку праці. Однак взаємозв'язок професійної підготовки і розвитку професійного мовлення, вимог суспільства до фахівця і працівника певної професії вивчений недостатньо. Розвиток особистості професіонала, наразі й становлення мовленнєвих знань, умінь і навичок за фахом, відбувається як у період професійної підготовки, так і після завершення навчання – у процесі роботи за фахом.

Найбільш ефективним видається цілеспрямоване формування і розвиток професійного мовлення особистості фахівця саме на етапі навчання, оскільки на стадії безпосереднього виконання професійно зумовлених дій розвиток особистості часто відбувається інтуїтивно й хаотично-емпірично, що вимагає значних витрат психофізіологічної енергії і збільшує тривалість етапів сходження до *акме* професійної діяльності [7; 157].

З позицій *когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів* за допомогою *модульної методики навчання* можна визначити стратегічну мету навчального предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)», яка буде полягати у формуванні *«вторинної мовної особистості» студента*, здійснювати різні види мовленнєвої діяльності за фахом (аудіювання, говоріння, читання, письмо), здатної на мовні й мовленнєві операції і дії на рівні фонетики, лексики, граматики, готової до професійного спілкування на основі засвоєння фахових знань і особливостей мовленнєвого і немовленнєвої поведінки носіїв української мови.

Завдання вищої освіти, насамперед курсу української мови, передбачає розробку концептуальних основ формування особистості професіонала на новій предметній основі, що містить інтеграцію навчальної, наукової, виробничої, мовленнєвої діяльності студента. Метою його діяльності стає не просто засвоєння деякої частини змісту, соціального досвіду, зафіксованого у вигляді навчальної інформації, а формування здатності до виконання професійної діяльності на основі цих знань. Успіх формування стійкої професійної мотивації і розвитку комунікативних якостей у професійній сфері залежить від створення обґрунтованої дидактичної системи, що передбачає й охоплює головні напрями, як у професійній підготовці, так і у формуванні особистості сучасного фахівця в умовах науково-технічного прогресу.

Під дидактичною системою формування професійних інтересів розуміється взаємопов'язана сукупність психолого-педагогічних умов, методів, прийомів і форм навчання і виховання засобами української мови, що найбільш ефективно сприяють вибору життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості, зокрема, мовного і мовленнєвого вдосконалення.

Ми цілком згодні з Л.Товажнянським і О.Романовським, що не втратили своєї актуальності основні вимоги до фахівців вищої освіти, сформульовані на Третньому всесвітньому конгресі інженерної освіти, зокрема:

- професійна компетентність;
- сформованість особистої та професійної відповідальності, що ґрунтується на екологічному мисленні, загальнолюдських цінностях і моралі;
- готовність до аналізу й оцінки проблем, завдань, ситуацій, до прийняття рішень;
- комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і писемною мовою, уміння складати документи, що обов'язково входять у поле професійної діяльності, комп'ютерна грамотність, володіння сучасними засобами зв'язку;
- готовність і прагнення до усвідомлення постійного особистісного і професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації [463, с.34-39].

Специфіка навчання студентів української мови у ВНЗ нефілологічного напрямку має складатися з двох переважних обставин. Перша: для студентів вищої школи *українська мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти* – економічної, медичної, юридичної, інженерної тощо, що має примушувати викладачів у процесі навчання їх української мови по можливості враховувати майбутню спеціальність студента. Ця своєрідність запитів аудиторії повинна оформити особливу лінгводидактичну категорію *урахування майбутньої спеціальності студентів (українська мова як засіб оволодіння спеціальністю, професійно спрямоване навчання української мови)*. У межах реалізації цієї категорії має бути виконані дослідження, як-от: відібраний найбільш типовий для наукової сфери спілкування лексико-граматичний матеріал, складені списки найбільш частотних лексичних одиниць загальнонаукового, профільного й вузькоспеціалізованого характеру.

Друге: оволодіваючи своєю спеціальністю, тобто набуваючи так звану *предметну* (професійну, конвенціональну) *компетенцію*, студенти оволодівають необхідними знаннями, навичками й уміннями українською мовою, якою будуть здатні реалізовувати *лінгвістичну компетенцію* у різних умовах мовленнєвого спілкування, особливо професійного спілкування. Під *предметною компетенцією* розуміють «сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання

тієї чи іншої дисципліни [5, с.109]». Нові принципи структурування навчального процесу за умовами Болонського процесу, розподіл часу та навчального матеріалу за модулями також потребує відбиття в системі навчання.

Отже, діяльність студентів під час навчання у вищій школи має *подвійний* характер, що виявляється в навчанні діяльності з метою *професійного отримання знань, умінь і навичок і в підготовці до майбутньої трудової діяльності*. З точки зору лінгводидактики, студенти, вступаючи до вищої школи, не володіють ані змістом майбутньої професійної думки, ані формою її вираження, що створює ситуацію одночасної наявності двох сполучених труднощів: з одного боку, студенти повинні отримати спеціальну професійну освіту, з іншого, удосконалювати, формувати й розвивати навички українського мовлення.

Сучасна освіта й досягнення в різних галузях науки ставлять перед лінгводидактикою і дидактикою принципово нові ідеї і завдання. І наукова думка, безумовно, виробила чимало прийомів і засобів подолання цієї двоїстої ситуації, наприклад, протягом декількох років у нефілологічному ВНЗ читаються курси «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Разом із тим залишається чимало невирішених дидактичних проблем, пов'язаних із постійними вимогами самовдосконалення, інтенсифікації, оптимізації навчального процесу, що потребують розв'язання. Серед них:

а) склад і зміст комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері спілкування на кожному з етапів навчання студентів-нефілологів й ефективні, надійні засоби її (комунікативної компетенції) вимірювання; б) прийоми й засоби презентації, відпрацювання і закріплення навчального мовного матеріалу, ураховуючи психологічні й мовленнєворозумові особливості вищеназваної категорії студентів; в) найбільш доцільна з методичної точки зору система формування предметної компетенції у студентській аудиторії з обмеженим знанням української мови (російськомовні студенти Східної і Південної України).

У процесі навчання української мови професійного спілкування можливе корегування прагнень студентів за рахунок виховання в них, окрім фахових навичок, почуття самоповаги й патріотизму, за рахунок удосконалення елементів «акультурації», тобто мовленнєвих норм спілкування українською мовою, а також правил немовленнєвої поведінки, характерної для певного професійного менталітету. На підставі аналізу стратегічної мети можна говорити про те, які *функції* має виконувати предмет «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищій школі, а саме: *комунікативну; когнітивну/освітню; розвивальну; професійну; гуманістичну/виховну; особистісно-діяльнісну; інтегративну; соціокультурну*.

Отже, реалізація мети навчання і функцій предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)» із позиції модульного навчання здійснюється у процесі вирішення конкретних фахових завдань навчання української мови як засобу розвитку професійного мовлення. Ці завдання можуть характеризуватися як практичні цілі навчання, що визначають *принципи, прийоми, засоби і форми навчання*.

3.3. Принципи навчання для викладання української мови у вищій школі

3.3.1. Співвідношення цілей навчання української мови і методичних принципів залежно від внутрішніх чинників засвоєння

Принципи методики навчання, тобто правила практичної навчальної роботи викладача, відповідно до яких можна передбачати позитивний результат навчальної діяльності, витікають із закономірностей засвоєння професійного мовлення. У методиці навчання мови принципи характеризують як «основні, вихідні, теоретичні положення, що визначають вибір методів, прийомів, інших засобів навчання [267, с.152]».

Принципи навчання – це вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання: зміст, методи, засоби та форми. «Виділяють загальнодидактичні, на яких базуються цільовий, змістовний, діяльнісний та результативний компоненти освіти; лінгводидактичні, основні положення функціонально-технологічної організації мови, які мають у своїй основі загальнодидактичні принципи, та власне методичні, що впливають зі специфіки навчального предмета [431, с.105]». «У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу [345]». Таке розуміння суті дидактичних принципів не витримує критики, оскільки принципи (від лат. *prīncipium* – початок, основа) – це вихідні положення науки (теорії навчання), що не можуть трактуватися як рекомендації.

Більш валідним, на наш погляд, є визначення дидактичних принципів І.Підласим: «Дидактичні принципи (принципи навчання) – це основні положення, за якими визначаються зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей [364]».

Те, що закономірності навчального процесу є основою для обґрунтування дидактичних принципів, не викликає сумнівів, однак загальні цілі навчання і дидактичні принципи співвідносяться як вид і рід, тобто дидактичні принципи впливають на постановку цілей і завдань навчання, а не навпаки. На основі визначеної системи дидактичних принципів моделюються системи і технології навчання, правила педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Відомі зарубіжні (Я.Коменський, Й.Пестолоцці, Й.Гербарт, Ж.-Ж.Руссо) та українські педагоги (К.Ушинський, Г.Ващенко та ін.) досліджували проблематику принципів навчання, її системну класифікацію. Виявляється, що сформуванню й визначенню системи дидактичних принципів, яка була б повною і несуперечливою, є далеко не простим елементом педагогічного дослідження. Для цього потрібно визначити відправну точку (логічну основу). Я.Коменський за таку основу обрав принцип природовідповідності (урахування вікових особливостей дитини, відповідність навчання законам природи тощо), тобто цей принцип став визначальним у системі з іншими, методологічною основою навчально-виховного процесу. Проте всі спроби перетворити принципи дидактики середньої школи в принципи дидактики вищої школи не знайшли підтримки у подальших дослідженнях [168, с.77; 139].

У педагогіці вищої школи у різні часи висувалися найрізноманітніші принципи, серед яких:

- забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І.Кобиляцький);
- професійної спрямованості (А.Барабанщиков);
- професійної мобільності (Ю.Кисельов, Б.Лисицин та ін.);
- проблемності (Т.Кудрявцев);
- емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р.Нізамов, Ф.Науменко);

– урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М.Дьяченко, Л.Кандибович) [343, с. 110-111].

Видатний український педагог К. Ушинський, визначивши необхідні умови навчання (*своєчасність, постійність, твердість засвоєння, якість, органічність, самодіяльність тих, хто навчається*, та ін.), сформував систему дидактичних принципів: *свідомість, активність, наочність, послідовність, міцність знань, виховне навчання* [224]. Г. Ващенко [70] звів дидактичні принципи у таку систему: *науковість, системність, наочність, зв'язок навчання з практичною діяльністю, активність й самостійність, ґрунтовність, доступність, емоційність* тощо. О.Вишневецький формує й обґрунтовує таку систему загальних принципів навчання: *науковість, свідомість, наочність, орієнтація на самостійну творчу роботу, проблемність (задачність), виховне навчання, доступність, демократизація, гуманізація і духовність, орієнтація на національні цінності* [80].

Аналізуючи в цілому систему принципів навчання у вищій школі, слід ураховувати, по-перше, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку; навчання у ВНЗ – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів (за Л.Клінгбергом) [192]; навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, що водночас є дослідними закладами; навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами

викладання та учіння, що в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти. По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у вищій школі нефілологічного профілю необхідно, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних і якісних моментів у процесах розвитку [343, с.109]. Ці обставини в дослідженні проблем лінгводидактичних принципів приваблюють наукові інтереси все більшого кола сучасних методистів, лінгвістів і психолінгвістів, більшість з яких розглядає лінгводидактичні принципи як центр взаємодії методики з суміжними науками і як стрижень теорії загальної методики навчання мов. Але у визначенні сутності лінгводидактичних принципів і обговоренні сфер їх застосування явно недостатня увага приділяється сфері мовної комунікації, опису діяльнісного аспекту мови. Наша мета – продемонструвати застосовування лінгводидактичних принципів функціональності, інтегральності й конфронтативності до опису діяльнісного аспекту української мови; застосування функціональності до опису українськомовної комунікації зорієнтоване на взаємозумовленість її двох аспектів – процесуального (мовленнєві дії й операції) і результативного (тексти як продукти мовленнєвої діяльності). Вихідним поняттям під час опису процесуального аспекту є поняття комунікативної події, що визначається як клас мовленнєвих актів, які слугують вирішенням одного комунікативного завдання в певній ситуації і детермінованих одним домінуючим *комунікативним наміром* (інтенцією). Комунікативні наміри більш загального характеру (наприклад, комунікативні наміри інформування й активізування і пов'язані з активізуванням комунікативні наміри зацікавлення і бажання переконати) визначають *комунікативні плани мовця*, у рамках яких опрацьовується поданий у комунікативному завданні зміст, суб'єктивні умови і чинники комунікативної події.

На цій основі визначаються домінуючі й додаткові комунікативні наміри і той комплекс *комунікативних прийомів*, за допомогою якого певний комунікативний план реалізується. Функціональними орієнтирами комунікативних прийомів слугують спеціальні *функціонально-комунікативні ознаки*, у яких конкретизуються комунікативні наміри і відповідно до яких мовець обирає потрібні для рішення комунікативного завдання і здійснення свого комунікативного наміру мовні й інші засоби оформлення усного або писемного тексту. Тексти як результати здійснення комунікативних намірів через комунікативні прийоми можна залежно від заявлених у них домінуючих комунікативних намірів розподілити за функціональними типами й аналізувати ці типи з точки зору реалізованих у певних текстах (і їх контекстах) комунікативних прийомів. Проаналізувавши достатньо велику кількість текстів різного предметного змісту, можна скласти групи мовних і немовних засобів, що є типовими (обов'язковими або факультативними) засобами вираження певного комунікативного прийому.

В одну групу об'єднуються всі морфологічні, синтаксичні, лексичні і словотворчі засоби, функціонально-семантична характеристика яких відповідає функціонально-комунікативним ознакам цього комунікативного прийому. Таке групування засобів вираження є (порівняно з описанням мовної системи за структурними рівнями) вищою мірою інтегральною й функціональною. Цю групу можна інтерпретувати як *функціонально-комунікативні поля*.

Навчально-практичне користування концепцією комунікативних прийомів і функціонально-комунікативних полів із метою навчання української мови передбачає зіставлення функціонально-комунікативних полів української мови з функціонально-комунікативно еквівалентними засобами російської мови студентів Півдня і Сходу України. Інваріантами такого порівняння можуть слугувати функціонально-комунікативні ознаки комунікативних прийомів, оскільки вони носять універсальний характер. Чітке визначення інваріантних функціонально-комунікативних ознак усіх значимих для українськомовної комунікації комунікативних прийомів і зіставне описання функціонально-комунікативних полів української і російської мов є найоптимальнішим шляхом застосування *лінгводидактичних принципів функціональності, інтегральності й конфронтативності до опису діяльнісного аспекту навчання української мови*.

Отже, майбутні фахівці під час навчання у вищій школі здобувають знання, вміння та навички самостійності, відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самостійної діяльності. Ця діяльність, на нашу думку, сприяє щонайбільшій ефективності реалізації цілей професійної освіти в ВНЗ, що може бути досягнута з урахуванням ієрархії і парадигми окремих функцій змісту навчання. Згідно з нашою концепцією, у ході навчального процесу має реалізуватися відповідна ієрархія функцій змісту професійної освіти, що засновується на *принципі визначення пріоритету окремих напрямів і комплексів видів дидактичного впливу на студентів у мовній підготовці фахівців нефілологічного профілю вищої школи*.

Зазначимо, що будь-яка навчальна дисципліна має свою *професійну мову* [192, с.143]; у навчанні будь-якої дисципліни величезну роль відіграє передача спеціальних понять і оперування спеціальними термінами. Разом із тим будь-яке навчання – це навчання мови тією мірою, якою воно передає мову і збагачує цю передану мову, диференціює і закріплює її. На цьому також заснований принцип *освіти і виховання в процесі навчання рідної мови* [42; 69; 321].

Ми вважаємо також, що у формуванні змісту підготовки студентів-нефілологів із метою розвитку професійного мовлення українською мовою необхідно враховувати *принцип функціональної повноти його компонентів*, у рамках якого справедливо розглядати ієрархію і парадигму функцій змісту освіти.

Отже, крім загальнодидактичних принципів, на наш погляд, потрібно формувати й обґрунтовувати специфічні дидактичні принципи, що є вихідними положеннями, наприклад, конкретної навчальної системи або визначаються домінуючими закономірностями (дидактичні, психологічні, кібернетичні та ін.). Одним із них буде *принцип урахування реальної загальноосвітньої навченості*.

Наприклад, диференційований підхід до організації навчального процесу спрямовується на забезпечення виконання таких психолого-педагогічних закономірностей:

- продуктивність навчання прямо пропорційна інтелектуальним і фізичним можливостям студентів;
- продуктивність навчання прямо пропорційна кількості тренувальних вправ, їх інтенсивності;
- результати засвоєння навчального матеріалу учнями (студентами) залежать від їхніх природних задатків і стану розвитку мислення, пам'яті, волі, характеру, рівня працездатності;
- продуктивність навчання залежить від ступеня адаптованості навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів [230; 457; 464].

Оскільки принцип є центральним поняттям, «основою системи, яка є узагальненням і поширенням певного положення на всі види тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований [472, с.252]», то принципи, що ґрунтуються на конкретних закономірностях, найбільш повно віддзеркалюють сучасні вимоги суспільства у різних сферах діяльності людини, зокрема такої важливої, як професійна.

Методичні принципи розглядаються в контексті таких позицій:

- загальнодидактичні принципи, які лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- визначення специфічних принципів шляхом аналізу можливості «грамотного» переносу наукових винаходів й прикладних досліджень у процесі навчання;
- розгляд принципів, що забезпечують створення інформаційного професійного середовища утворювальної технології, що, крім навчання знань і вмінь у колі проблем професійного мовлення, дозволяє цілеспрямовано формувати особистісно-мовні риси, які забезпечують культурний потенціал кожного студента, здатність породжувати новий інформаційний зміст, а також уміння і коректні рішення в умовах ділового спілкування [1, с. 52; 197].

Зауважимо, які принципи є провідними серед інших принципів навчання для формування і розвитку професійного українськомовного мовлення з позицій *модульного навчання*.

Принципи модульного навчання виконують функцію побудови педагогічної системи і відбивають дидактичні закономірності педагогічного процесу у сучасних умовах і за вимогами Болонського процесу.

Модульне навчання базується на **загальнодидактичних** (науковості, системності й послідовності, доступності викладання, міцності знань, умінь та навичок) і **специфічних принципах** в умовах модульної технології (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію, оптимальності, випереджального навчання) [181]. Модульне навчання також реалізує на практиці такі принципи та ідеї, як *зворотного зв'язку* – забезпечення оперативного контролю і самоконтролю; *завершеності навчання* – забезпечення умов для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні; *гнучке управління навчальною діяльністю* студентів; *застосування традиційних й інноваційних форм, методів, засобів, прийомів, технології навчання*.

Ураховавши вимоги сучасності, інноваційні процеси в освіті у зв'язку з Болонським процесом у вищій школі, наукові надбання і досвід попередніх науковців та потреби методики формування і розвитку професійного мовлення, проаналізувавши попередні класифікації принципів навчання, зазначимо власне комунікативні принципи навчання української мови для розвитку професійного мовлення студентів нефілологічного профілю вищої школи. Побудування комунікативного навчання на когнітивній основі базується на таких *методичних принципах*, що відбивають загальні й істотні положення у викладанні предметів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спілкуванням)» та «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих нефілологічних навчальних закладах України:

- принцип *комунікативності* є провідним методичним принципом, що сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-орієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці;

- принцип *ситуативності* спрямований на те, щоб мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливі ситуації; в умовах навчального процесу ситуація, яка породжує бажані професійно-комунікативні дії, задається темою навчальної програми; предметом комунікативної діяльності є думки, висловлені в діалозі або монологі, що сприймаються на слух, читаються або пишуться в межах певної теми і для досягнення професійно-орієнтованої комунікативної мети;

- принцип *переваги комунікативних дій над діями підготовчого характеру*; цей принцип указує на те, що якість знань і умінь, яка вимагається за навчальною програмою, реалізується лише в комунікативній діяльності, тому необхідно встановити тісний зв'язок між виробленням знань і умінь і їх застосуванням у професійно-орієнтованих комунікативних діях, підвищити питому вагу комунікативної діяльності за фахом і здійснити її перенос в особистий досвід студентів, надати комунікативний характер підготовчим діям опанування професії і здобуття відповідного професійного досвіду [288];

– принцип *єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь* (принцип відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії – знань, закладених ще в загальноосвітній школі), з одного боку, аудіювання, говоріння, читання, письма за фахом – з іншого, а також особливості кожного аспекту мови й виду мовленнєвої діяльності; це, у першу чергу, позначає, що при зміні різних видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови відбувається їхнє взаємне підкріплення; що не можна нехтувати жодним із видів мовленнєвої діяльності в процесі роботи над однією темою, оскільки це призвело б до зниження рівня володіння українською мовою за професійним спрямуванням;

– принцип *домінуючої ролі вправ* «передбачає таку організацію навчальної діяльності учнів, за якої можуть бути успішно сформовані навички й уміння [287, с.52]» з професійного мовлення студентів; принцип реалізується в навчальному процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають студентів до здійснення професійно-орієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; формування, розвиток і вдосконалення професійно-орієнтованих навичок і вмінь відбувається завдяки функціонуванню комунікативних операцій у процесі виконання вправ;

– принцип *текстовідповідності* (ми сформулювали цей принцип, оскільки вважаємо, що навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення має відбуватися на основі професійно-орієнтованих текстів) передбачає міждисциплінарний зв'язок між предметами за фахом студента і курсом української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали й тексти;

– принцип *наочності* вимагає створення відповідних умов для чуттєвого сприймання навколишнього середовища і фахового оточення, що не забезпечується реальними діями або професійними умовами; слухова наочність виключно важлива для формування мовленнєвих механізмів; оскільки мовлення насамперед фіксується слухом і невід'ємно пов'язане з зоровою наочністю, то для розвитку професійного мовлення необхідно застосовувати ці два види наочності у комплексі, як у вигляді малюнків, макетів, схем тощо, так і рольових і ділових ігор, диспутів, театральних проєктів, професійних тренінгів тощо;

– принцип *науковості* – дидактичний принцип, що впливає з закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета; у вищій школі цей принцип означає, що предмет має викладатися на підставі перевірених і достовірних наукових даних, які відповідають сучасному розвитку науки й суспільства, тобто «навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів [287, с.50]»;

– принцип *системності й послідовності* передбачає ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок у логічному взаємозв'язку,

що потребує творчого підходу до навчання, вибору найраціональнішої системи й послідовності навчання за модульною системою з урахуванням майбутнього фаху студентів нефілологічного профілю;

- принцип *міцності мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок*, набутих у процесі навчання, передбачає їх відтворення й застосування у майбутній професійній діяльності фахівця;

- принцип *модульності* вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни (української мови для формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю), контроль та діагностування знань і вмінь від рівня засвоєння й індивідуальних здібностей студентів [378];

- принцип *індивідуалізації* є важливим принципом педагогіки, що ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, ураховує рівень шкільної мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності й якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного студента;

- принцип *диференціації* сприяє створенню умов для усебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів, фаху, що передбачає доцільний вибір змісту, методів і форм навчання;

- принцип *орієнтації на майбутню професію студентів* полягає в оволодінні знаннями, уміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій;

- принцип *оптимальності* дозволяє створити умови для реалізації як загально дидактичних, так і специфічних принципів, із яких визначається найсприятливіший, найдоречніший у конкретній навчальній ситуації для досягнення максимально ефективного навчального результату;

- принцип *випереджального навчання* передбачає опанування науковою і культурною спадщиною не лише всіх попередніх поколінь, а й у формуванні свідомості й світогляду згідно з новітніми потребами до фахівців та вимогами суспільства й сучасного ринку праці.

Усі принципи, як дидактичні й методичні, так і власне професійно-орієнтовані на розвиток професійного мовлення студентів тісно взаємопов'язані, кожний із них, зокрема, доповнює інший тому вони ще й взаємозалежні. Зазначені принципи методики розвитку професійного мовлення «можна зазначити як правила організації штучного мовленнєвого середовища, які дозволяють передбачити розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [472, с.28]».

3.4. Методи, прийоми, засоби навчання українського професійного мовлення студентів-нефілологів

Під час організації роботи над мовним матеріалом на заняттях з української мови ставляться відповідні методико-лінгвістичні й виховні цілі та завдання з формування і розвитку мовної особистості студента.

Першочергова мета – викликати у студентів професійний інтерес до української мови, розвинути навички самостійної роботи над мовою, прищепити студентам навички професійного мовлення, тобто розвинути аналітико-синтетичне сприйняття матеріалу, виробити елементи порівняно-зіставного методу вивчення мови, логічного узагальнення тощо. Крім того, ставиться завдання розвинути у студентів трудові навички із залученням їх до творчої праці, виховати відчуття громадської відповідальності. З метою розвитку професійного мовлення студенти оволодівають знаннями, уміннями і навичками. Цей процес відбувається за допомогою відповідних *методів, прийомів і засобів навчання*.

Метод навчання належить до найважливіших компонентів системи навчання української мови, бо за їх допомогою забезпечуються досягнення запланованих цілей і завдань навчання. До недавнього часу це поняття вживалося в двох значеннях, у *широкому значенні* метод – це напрямок у навчанні, який принципово відрізняється за цілою низкою параметрів від інших напрямків, у *вузькому* – один із способів навчання одному (або деяким) аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності. З метою подолання термінологічної плутанини було запропоновано називати *метод у широкому значенні* (І.Л.Бім), а пізніше в *вузькому* (Г.О.Китайгородська) «*методичною системою*», що не отримав всезагального визнання. Нині більшість дослідників (О.Заболоцька, Т.Кольцова, Е.Смирнова) вважає доцільним розмежовувати *метод навчання* як теоретичний напрямок в навчанні і *модель навчання* як конкретний варіант навчальної діяльності викладача і студентів, які реалізують ідеї методів на заняттях. У цьому проявляється взаємодія методу і моделі навчання як загального і часткового, як стратегії і тактики і процесі навчальної діяльності.

У розумінні класифікації методів навчання також ураховуються різні аспекти: *метод як джерело знань* (словесні, наочні, практичні методи: розповідь, аналіз мови, вправи, наочні посібники, робота з книгою, екскурсія тощо) – А.Алексюк, О.Текучов та ін.; *як основа урахування загального змісту пізнавальної діяльності* (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, продуктивний (проблемний)) – І.Лернер, В.Скалкін та ін.; *спосіб взаємодії викладача і того, хто навчається* (усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, виконання вправ, програмоване навчання) – О.Біляєв, М.Пентилюк, Л.Рожило та ін.; *продукування мовлення* (формування комунікативних умінь – сприймання, оцінювання, репродукція чужого мовлення та

продукція власного); **мета навчання** (пізнавальний, тренувальний, контрольньо-перевірний) – М.Успенський.

О.Біляєв вважає за найоптимальніше визначення методів як «упорядкованих способів організаційної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти [42; 44, с.46]». Л.Федоренко визначає метод навчання як «мовленнєві дії учня (м'язові, інтелектуальні, емоційні), що виконуються з метою вдосконалення своїх мовленнєво-творчих механізмів [472, с.140]». Ю.Пассов розумів метод як «систему функціонально взаємозумовлених принципів, спрямованих на досягнення суворо визначеної мети, що відповідає об'єктивним психофізіологічним даним засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності та умовам, у яких протікає навчальний процес [342, с.117]».

Таким чином, **метод навчання** – це напрям навчання, що реалізує цілі й завдання навчання мови і визначає шляхи й засоби досягнення мети. Можна відзначити такі особливості, притаманні кожному методу навчання:

- * наявність основного стрижня, провідної ідеї, що дає уявлення про загальну стратегію мови. З цієї точки зору кваліфікаційні ознаки методів чітко розмежовуються; наприклад, методи інтуїтивні і свідомі;

- * спрямованість методу на досягнення певної мети. Відомо, наприклад, спрямованість аудіовізуального методу на оволодіння мовою в усній сфері спілкування, а перекладно-граматичного – у писемній. Неадекватність методу обраній меті робить його недостатньо ефективним і утруднює оволодіння мовою у заданих навчальних програмах параметрах;

- * незалежність методу від умов та етапу навчання, бо метод визначає стратегію навчання, а не його тактику;

- * наявність чітко вираженої методичної, психологічної і лінгвістичної концепцій, які використовуються в якості теоретичної бази методу. Так, теорія мовленнєвої діяльності лежить в основі сучасного варіанта свідомо-практичного методу, а біхевіоризм використовується за кордоном в обґрунтуванні концепції аудіовізуального й аудіолінгвального методу.

На нашу думку, **метод навчання** – це впорядковані системи прийомів педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямовані на досягнення поставленої мети. Проектуючи це визначення на проблему нашого дослідження, припускаємо, що метод – це такий спосіб організації роботи, що забезпечує взаємодію викладача й студента з метою розвитку професійного мовлення засобами української мови.

Виходячи з визначення методу як взаємодії викладача й студента, схарактеризуємо *методи розвитку професійного мовлення*:

- *інформаційно-ілюстративний* (повідомлення нової інформації викладачем, усвідомлення сприйняття та запам'ятовування її студентами). Викладач подає зразки мовно-мовленнєвого матеріалу,

пояснює їх функціонування в контексті. Студент знайомиться з новим матеріалом та способами оперування ним, що супроводжується методом пояснення викладача. Це здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку студентів, що стимулює їхню розумову активність. Студент усвідомлює нові мовні й мовленнєві явища за допомогою операцій аналізу, синтезу, порівняння тощо [56; 287, 350];

– *репродуктивний* (викладач складає завдання на відтворення знань, уже усвідомлених студентами, способи діяльності за зразком і у варіативних ситуаціях, що легко пізнаються). Застосування методів викладачами й студентами спрямоване на організацію, реалізацію навчальної діяльності та на керівництво нею [286; 287];

– *проблемно-інформаційний* (інформує студентів про проблему і шляхи її вирішення). Можемо визначити як метод теоретичного опрацювання матеріалу (лекція, розповідь або пояснення викладача, робота з підручником, посібником, словником тощо);

– *частково-пошукові* (викладач спонукає студентів до активної дослідницької роботи шляхом постановки питання та його вирішення, коментованих відповідей, зіставлень знань, отриманих у результаті колективного пошуку). Зазначимо такі методи як теоретико-практичні методи навчання професійного мовлення (робота з окремими мовно-мовленнєвими одиницями і їх формами, робота з розбору, реконструювання, переконструювання текстів за фахом тощо);

– *навчально-дослідницький* (самостійний пошук знань і способів діяльності, необхідних для вирішення проблеми, творчого використання) Це методи практично-пошукової спрямованості, методи навчання різним видам мовленнєвої діяльності за фахом: слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо);

– *продукування, або комунікативний метод*, ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю реального процесу комунікації [342, с.33]. Як імітація професійної діяльності, процес навчання є дещо спрощеним, порівняно, наприклад, із реальним процесом ділової комунікації, але за основними параметрами, принципово важливими, він є адекватний. Методичне значення цього зумовлено такими важливими чинниками як явищем *переносу*, тобто забезпечення усвідомлення адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання (без якого навчання не має сенсу), та явищем *мотивації*, відсутність якої негативно відбивається на навчанні [342, с.34]. Це стосується як мотивації в *широкому* значенні (до навчання взагалі), так і мотивації у *вузькому* значенні (кожної вправи зокрема). Це індивідуальна робота над текстами за фахом, продукування діалогів, монологів, полілогів, різні види дискусій, диспутів, тренінгів, проектів тощо.

У методиці розвитку професійного мовлення виділимо також різноманітні підходи до розв’язання проблеми типології вправ (завдань) за:

*метою – навчальні (підготовчі) та перевірні (контрольні);

*методикою продукування роботи – аудиторні та позааудиторні;

*розумовими операціями – аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні;

*метою та етапами формування мовленнєвих умінь і навичок – пропедевтичні, акумуляційні, мовленнєвотренувальні, творчі.

Значне місце у методиці навчання професійного мовлення займає переклад як важливий метод навчання студентів професійного мовлення і складний вид мовленнєвої діяльності, що сприяє розвитку мовлення і мислення засобами української мови.

«Переклад – явище статичне, це кінцевий результат певної складної дії, згортання і передача тексту іншою мовою, але за умови: правильно передавати композиційно-сміслову й логічну структуру, основний зміст, норму мови і стилю, реальні дії, комунікативну спрямованість на відображення думки [334, с.48]». Переклад тексту в оригіналі вимагає вдумливого аналізу його змісту та добору таких засобів, що точніше б передавали його зміст іншою мовою [471, с.16]. «Переклад – це процес перетворення мовленнєвого витвору однією мовою у мовленнєвий витвір іншою мовою при збереженні незмінного плану змісту [32, с.67]». Переклад допомагає уникнути негативної інтерференції у порівнянні мовних фактів близькоспоріднених мов. За словами В. Михайлюк, «під час перекладу виробляється механізм мовлення, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, переклад є важливим засобом боротьби за чистоту та правильність мови [297, с.27]». Переклад допомагає дати порівняльно-зіставний аналіз фахової термінології української та російської мов, виявити поряд зі спільними ознаками, що є характерними для обох мов, також і риси своєрідні, національно-специфічні. Тільки під час перекладу, при зіставленні мов виявляються особливості вживання термінів. Важлива дидактична функція перекладу з російської мови на українську полягає в тому, що за допомогою спеціальних структур забезпечується активізація термінологічних засобів. Як зазначає В. Михайлюк, вправи на переклад виконують важливі функції: «по-перше, перекладаючи, студенти змушені шукати засоби для адекватної передачі думки мовою, яку вивчають; по-друге, у процесі перекладу студенти звертають увагу на подібне й відмінне у двох мовах» [297, с.27]. Ми вважаємо, що переклад допомагає уникнути сліпого калькування з російської мови, сформувати нормативні форми термінолексем у професійному мовленні. Працюючи над перекладами текстів за фахом, ми звертали особливу увагу на нормативність перекладу термінів та термінологічних сполук. Для перекладів використовувалися невеликі за обсягом насичення термінами фахові тексти. Таким чином, метод є способом організації навчальної діяльності, що забезпечує плідну взаємодію викладача й студента, а впорядкована система методів, прийомів і засобів сприяє досконалому володінню професійним мовленням засобами української мови.

Прискорення науково-технічного прогресу, максимально швидке й ефективно зростання отримання наукової інформації – один із чинників вирішення актуальних завдань сучасності. Відомо, що формування особистості проходить упродовж усього життя, але тільки у ВНЗ закладаються основи тих якостей майбутнього фахівця, з якими він потім входить у нове життя, у нову для нього атмосферу діяльності [210, с. 227]. Саме тому на сучасному етапі мовної підготовки фахівців у різних галузях знань удосконалюються й інтенсифікуються ефективні методи і прийоми навчання, кожний із методів навчання реалізується через систему прийомів.

Прийоми педагогічної техніки підтримують один одного, об'єднуючись і формуючись у щось ціле, у систему. «Прийоми педагогічної техніки – це сітка, сіть. А результат – добре організований труд викладача, добре організована навчальна група, добре організовані знання, тобто високий результат праці викладача і тих, хто навчається [30, с.55]».

У методиці викладання української мови прийом вважається «елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом [286, с.57]»

Виділяють такі дидактичні прийоми: прийом підвищення інтересу до навчального матеріалу; прийом повторювання матеріалу, пройденого на занятті; прийом повторювання тем, що були вивчені раніше; рівні і види домашнього завдання; прийоми задавання домашнього завдання; підготовка до доповіді; колективна навчальна діяльність; «мозковий штурм»; ділові ігри як форма колективного пізнання; ігрова навчальна діяльність тощо [30].

У процесі розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей можна навчати за допомогою найрізноманітніших прийомів:

- семантизації нових лексичних одиниць (термінів, термінологічних словосполучень);
- організації діяльності студентів у процесі опрацювання нового матеріалу про професійне мовлення;
- закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях професійного спілкування шляхом залучення студентів до виконання мовно-мовленнєвих завдань;
- конструювання чи реконструювання професійно-орієнтованих діалогів, полілогів тощо;
- побудови монологічного мовлення з різноманітних професійних потреб (виступи, повідомлення, стислі доповіді);
- побудови текстів за фахом (за планом, опорними словами тощо);
- продукування монологічних текстів, вибору доцільних мовних чи мовленнєвих одиниць, побудови за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо [286, с.54].

Методу розвитку професійного мовлення властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого ділового етикету, відбір паралінгвістичних чинників, правил поведінки фахівця, урахування професійної ситуації спілкування тощо. Більш докладно й розгорнуто вправи і методичні прийоми для навчання українськомовної мовленнєвої діяльності з метою розвитку професійного мовлення подано у розділі IV нашого дослідження.

Особливе значення набувають **засоби** навчання з формування українського професійного (монологічного й діалогічного) мовлення студентів-нефілологів, що допомагають правильно організувати й проводити заняття. Засоби навчання розуміють як «допоміжний матеріальний засіб школи (вузу), що має специфічні дидактичні функції [443, с.356]».

До основних *засобів* навчання студентів ми відносимо *програму з курсу «Українська мова професійного спрямування», підручники, посібники, словники, наочні й технічні засоби*. Специфічним засобом навчання студентів нефілологічної галузі є *текст*, на основі якого активно формується культура українськомовного професійного мовлення майбутніх фахівців. «Засоби навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) навчального матеріалу, що складає зміст навчання, мовні поняття і терміни, що входять до програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття.

Особливо виділяються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання [431, с.56]». *Засоби навчання*, поширені у ВНЗ:

усний виклад (різноманітні види наочності на лекціях, консультації тощо);

бесіда (кураторська та тьюторська промова тощо);

спостереження;

*практичні заняття і лабораторні дослід*и;

проблемний виклад (проблемна лекція, дискусія, тренінг, ділова та рольова ігри, театралізований проект);

підручники й посібники, самостійна робота з підручником;

моделі: графічні (схеми, креслення, графіки); знакові і логіко-математичні (формули, рівняння);

наочне приладдя: натуральні предмети і явища (об'єкти природного і соціального оточення, верстати, прилади, пристрої, колекції тощо); плоскі реальні зображення природи і суспільних процесів (картини, ілюстрації); об'ємні реальні зображення (муляжі, моделі, макети тощо); абстраговані зображення (схеми, карти, графіки тощо).

Основна робота зі студентами передбачає певні комунікативні завдання і різноманітні форми їх реалізації (уміння давати оцінку отриманій інформації, здобувати нову інформацію з текстів на спеціальні теми, складати різного виду плани, тези, конспекти, реферативні огляди, виступати на суспільно-політичні і професійні теми). Зв'язок мовленнєвих тем із життям, різними сферами діяльності й інтересами студентів, з їхньою майбутньою спеціальністю (проведення на заняттях рольових і ділових ігор; дискусій, бесід-інтерв'ю з представниками своєї професії, „радіорепортажі” про роботу студентів під час практики, „засідань” наукових студентських гуртків і т.п.) має суттєве навчальне і виховне значення.

3.5. Явища інтерференції в мовленні студентів та шляхи їх подолання

Досвід викладання української мови у ВНЗ Східної і Південної України, дані наукових досліджень та результати проведених нами експериментальних зрізів показують, що студенти, навіть ті, які свого часу закінчували українські школи, володіючи певним запасом знань з української мови, часто не вміють правильно застосовувати її в усному і писемному мовленні, припускаючись численних порушень мовних норм. Кількість помилок значно збільшується з ускладненням мовленнєвих завдань: самотійно щось аргументувати, доводити, робити висновки тощо українською мовою. Ми переконані, що ортологічна правильність мовлення є необхідним, але недостатнім критерієм професійного мовлення. Окрім урахування комунікативної доцільності мовлення, відповідності жанру і ситуації професійного спілкування, обізнаності з термінологією фаху, дотримання етичних, комунікативних і риторичних норм, творчої своєрідності мовлення слід звертати увагу на вплив російської мови студентів. Значна частина порушення мовних норм і девіаційних помилок у спілкуванні українською мовою викликана інтерферентним впливом саме російської мови.

Під час навчання української мови ми маємо справу зі студентами, які так чи інакше вже вивчали граматику як української, так і російської мов, засвоїли деякі мовленнєві уміння. Тому навчання української мови як засобу професійного мовлення пов'язано з особливостями російської мови і рівнем її засвоєння. Виникає методична необхідність використовувати попередній лінгвістичний досвід студентів у формуванні граматичних знань, умінь і навичок українською мовою. За наявності мовних контактів і схожості двох мов знання категорій і властивостей однієї мови може слугувати основою для засвоєння їх в іншій мові.

Розуміння інтерференції як взаємопроникнення елементів однієї мови в іншу, що призводить до відхилення від норми, складає лінгвістичну основу і визначає стратегію методики навчання української

мови. З великої кількості визначень поняття «інтерференція», що зустрічаються в наукових роботах, виділимо визначення, що подав У.Вайнрайх в його праці «Мовні контакти». На наш погляд, воно найбільш повно і змістовно розкриває сутність цього явища. Інтерференція трактується автором як «випадки відхилення від норм будь-якої з мов, що відбуваються в мовленні двомовних у результаті того, що вони знають більше мов, ніж одна, тобто внаслідок мовного контакту» [66, с.144].

Отже, у методиці навчання мовам інтерференція розглядається як негативний результат переносу набутого лінгвістичного досвіду, як гальмівний вплив однієї мови на другу, яка вивчається, що утруднює успішне оволодіння системою іншої мови. Тож з методичної точки зору у нашому випадку інтерференцію визначимо як мимовільне припущення студентами в професійному мовленні різних неточностей щодо норм української мови як результат негативного впливу російської мови. Інакше кажучи, інтерференція складає частковий випадок переносу, коли ефект результату його є негативним, тобто раніше набуті (іншою мовою) мовленнєві уміння і навички не сприяють, а, навпаки, перешкоджають формуванню нових мовленнєвих умінь і навичок мовою, що вивчається. У цьому зв'язку слід диференціювати явища позитивного і негативного переносу. Тому вплив набутого лінгвістичного досвіду на вивчення української мови може бути позитивним, що полегшує формування нових мовленнєвих умінь і навичок, і негативним, що утруднює засвоєння нових знань, умінь і навичок. Позитивний вплив рідної мови в методичній літературі називають терміном «транспозиція», а негативний вплив, звичайно, «інтерференцією». Для методики є виключно актуальним вивчення механізму стихійного переносу в процесі переключення кодів, визначення його закономірностей і суміжних явищ. Це дозволить виявити можливості системного керування переносом під час оволодіння професійним мовленням засобами української мови.

В описі навчального матеріалу для навчання професійного мовлення російськомовних студентів велика увага приділяється питанням розходження у системах української та російської мов. Це зумовлено необхідністю прогнозувати основні труднощі в засвоєнні матеріалу і попередження можливих інтерферентних помилок. І навпаки, структурно-типологічна схожість мов часто апіорно вважається чинником, що полегшує процес оволодіння другої мови. У процесі навчання близькоспоріднених мов не використовуються великі можливості позитивного міжмовного переносу (транспозиції).

Урахування мовних контактів і пізнання процесу транспозиції може вказати шляхи полегшення засвоєння студентами державної мови і визначити можливості зайвої граматикизації у процесі навчання. Необхідно встановити, що саме має бути відомо і теоретично осмислено викладачем, а що доведено у тій чи іншій формі до відома студентів. За словами А.Супруна, проблема форми, у якій мають доводитися до учнів

ті або інші відомості про мову, наразі й граматичні, є центральною проблемою методики викладання мови [450, с.87]. Транспозиція, на думку вчених, здійснює найбільш вільний вплив в умовах вивчення близькоспоріднених мов, тому що структурно-типологічна схожість полегшує оволодіння другою мовою [450]. Психологічні основи дослідження двомовності і багатомовності полягають у виявленні і відносній характеристиці категорій, відкладених у мовній свідомості носіїв рідної і другої мови.

Думки про те, що близькість української і російської мов породжує виключно явища інтерференції й ще більші труднощі, ніж при вивченні неспоріднених мов, явно необґрунтовані [450]. Актуальність досліджень про можливі шляхи використання мовної схожості і процесу переносу в системі презентації лексико-граматичного матеріалу в умовах вивчення споріднених мов зумовлено також тим, що апріорне прогнозування виникнення або невиникнення переносу часто є помилковим, тому що сам процес міжмовного переносу дуже складний і залежить від цілої низки лінгвістичних і психологічних чинників. Зрозуміло, що в системі навчання української мови важливим є дослідження не тільки міжмовного переносу знань (понять, визначень, правил), але й головне – переносу з російської мови в українську граматичних умінь, необхідних для побудови тексту. Ураховуючи прикладний, «обслуговуючий» характер знань з української мови в молодших і старших класах школи східного та південного регіонів України, ми маємо вимірювати також ступінь позитивного переносу знань і оперативних умінь під час практичного засвоєння студентами різних граматичних явищ [450].

У процесі вдосконалення професійних мовленнєвих умінь і навичок студентів необхідно постійно враховувати вплив російськомовного середовища, у якому вони весь час перебувають, бо найважче засвоюється навчальний матеріал у діалектних умовах. Адже переважна більшість студентів великих міст Східної і Південної України є російськомовними, що безпосередньо впливає на їхній рівень українськомовного монологічного мовлення [408, с.47].

Мовні особливості населення певної території, що однозначно впливають на формування навичок українського мовлення, досліджували мовознавці А.Богуш, М.Бухтій, В.Ващенко, Г.Вишневська, Л.Денисенко, Ю.Дешерієва, Й.Дзендзелівський, Ю.Жлуктенко, А.Залеський, І.Матвіяс, Л.Москаленко, О.Сербенська, О.Хорошковська, В.Чабаненко та ін. На основі цих досліджень розробляли методику формування грамотного письма й правильного усного літературного мовлення С.Врубель, Л.Симоненкова, З.Омельченко, А.Очеретний, О.Руда, А.Текучов, Е.Шейніна та ін. Вони визначали негативний вплив сурогатних творень на культуру мовлення. Про загрозу мовного суржику говорили Б.Антоненко-Давидович, О.Гончар, М.Рильський, В.Сухомлинський та інші видатні діячі української культури.

Ось чому аналізуючи теоретико-методичні засади розвитку навичок українського професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів ми висвітлювали різні підходи до вибору принципів, методів і прийомів навчання. Поряд із загальнодидактичними принципами (науковості, свідомості, міцності знань, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою), узагальненими Ю.Бабанським, приділимо увагу частково-методичним принципам засвоєння мови (взаємозв'язку вивчення граматики і лексики, фонетики і морфології, морфології і орфографії, синтаксису і пунктуації, морфології і синтаксису, урахування рідної мови студентів, креативності, градуальності, опори на мовні моделі й алгоритм мовлення, зіставлення і диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору), визначеними О.Вишневським, В.Кальницьким, Л.Мацько, М.Пентилюк, Л.Федоренко, І.Хом'яком, О.Хорошковською та ін.

Серед універсальних методів збагачення мови А.Богуш, О.Вербило, О.Горошкіна, А.Конишева, А.Нехорошева, М.Олійник, Є.Полат та ін. виділяють інтерактивні імітаційні та проектні (розігрування ролей, моделювання ситуацій спілкування, ділові й рольові ігри, проектна діяльність). Саме ці методи сприяють активному мовному спілкуванню студентів, копіюванню мовних зразків, побудові власних непередбачених висловлювань і відкривають широкі можливості для усунення мовленнєвих помилок інтерферентного і девіаційного характеру російськомовних студентів та утворення стійких навичок їхнього професійного мовлення українською мовою. Під час цієї роботи виробляються навички словесної передачі та слухового сприйняття матеріалу, що потім можуть закріплюватися безпосередньо на текстах науково-навчального і власне наукового фахового напрямків навчання студентів. Науковці, які досліджували ці проблеми (Л.Блохіна, А.Богуш, Л.Борсук, Л.Вербицька, Г.Вишневська, О.Горошкіна, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненкова, О.Хорошковська), відзначають, що такі методи сприяють удосконаленню уміння відбору мовного матеріалу для побудови зв'язного (професійного) висловлювання, формуванню навичок спілкування, уміння виступати перед аудиторією українською мовою, причому розширюється запас професійної лексики, засвоюються етичні норми спілкування. Навчання мови з використанням інноваційних методів має значну перспективу: викладачі на заняттях зі спеціальних дисциплін можуть продовжувати удосконалення професійного мовлення майбутніх фахівців.

Реалізація принципу урахування російської мови студентів виражалася в прихованих і відкритих зіставленнях мовних явищ в російській та українській мові, тобто опора під час засвоєння лексико-граматичного матеріалу української мови з метою навчання професійного мовлення для запобігання міжмовної інтерференції в мовленні студентів робилася на розбіжностях української і російської

мов. Однак, з одного боку, наявність незначної кількості годин, відведених на вивчення української мови, не дає викладачеві закладати міцні підвалини продуктивного мовлення, з іншого боку, умови навчання російськомовних студентів ВНЗ Східної і Південної України не створюють відповідні психологічні засади для формування мовленнєвих механізмів, необхідних для наукового спілкування. Починаючи з 3-го курсу, коли визначається спеціалізація студентів, кожен із них працює у спецсемінарі, пише курсову роботу переважно російською мовою. Курсові роботи переростають у дипломні, які на 90 % пишуться російською мовою. Можливість обговорювати наукову проблематику російською мовою не дає високого ступеня мотивації занять українською мови, але й позбавляє прагнення користуватися нею відповідно до комунікативних цілей і умов спілкування.

Спостереження за українською мовою студентів нефілологічних закладів освіти свідчить, що одних підготовчих і репродуктивних вправ явно недостатньо для послаблення і подолання інтерференції. Лінгвопсихологічні спостереження показали [450; 522; 537; 539], що для цього необхідні спеціальні вправи на всьому відрізку дії інтерференції. Це положення підтверджується практикою навчання; часто студенти, знаючи про особливості вживання українського слова і виконуючи безпомилково підготовчі вправи, припускаються значної кількості помилок у виконанні складних мовленнєвих завдань. Тому постає питання про розробку спеціального комплексу вправ, спрямованого на попередження і подолання лексичної інтерференції в українській мові студентів 1 курсу. Ця проблема, як свідчить аналіз методичної літератури, ще не розв'язана. Між тим, вирішення цього питання для навчання професійного мовлення надзвичайно важливе, бо йде інтенсивне збагачення мовлення студентів новими лексичними одиницями, фаховою термінологією, закладаються основи активного оволодіння професійним українським мовленням, велика увага приділяється його правильності.

Наші експериментальні спостереження за дією лексичної інтерференції в українському мовленні студентів, які мешкають на Сході та Півдні України, теоретичне вивчення цієї проблеми, а також дані інших досліджень роблять можливою розробку заходів превентивного характеру протягом дії лексичної інтерференції і в комплексі з формуванням інших боків мовлення.

З цією метою було обґрунтовано технологію навчання української мови для реалізації мети та завдань професійної підготовки фахівців, розроблено методику аудиторних і позааудиторних занять, що включала комплекс вправ, запроваджувались інтерактивні методи навчання у мовленнєвій діяльності студентів. У процесі роботи над ортологічними помилками студентів, викликаними явищами інтерференції, практикувалися такі методи, як слово викладача, бесіда, пояснення, доказ, проблемна ситуація, робота з підручниками та методичними

посібниками, самостійна робота, імітаційний (навчання за зразками), комунікативний, конструювання тексту, моделювання мовних одиниць, тренінги, дискусії тощо. Ці методи органічно доповнювалися різними прийомами роботи: порівнянням, заміною, групуванням і узагальненням, трансформацією, алгоритмізацією.

Проведене нами дослідження інтерферентних помилок студентів під час навчання професійного мовлення дає підстави зробити висновок, що в силу спорідненості української і російської мов засвоєння лексико-граматичної своєрідності другої мови відбувається у тісній взаємодії мов у свідомості студентів. Тому в процесі засвоєння студентами навчального матеріалу можливо використання засобу зіставлення термінів і створення орієнтовної основи «як у російській мові», у результаті чого відбувається перенесення в українську мову тих навичок, що відомі з російської мови. Як показує досвід роботи, урахування спорідненості мов, використання засобів стимулювання керованого міжмовного переносу полегшує засвоєння матеріалу, дає можливість скоротити обсяг теоретичного матеріалу, звільнити пам'ять студентів для запам'ятовування корекцій, необхідних для вивчення явищ, специфічних із точки зору української мови. Звільнений час дозволяє посилити роботу з активізації матеріалу української мови, тобто залишає час для тренувальних вправ у побудові тексту, що у вивченні української мови у вищій школі мають займати домінуюче положення. Зрозумілим стає відомий вислів Ч.Фриза, сформульований ще в 40-і роки, що найефективнішими навчальними матеріалами є ті, що засновані на науковому описанні виучуваної мови і зазнають детальне зіставлення з паралельно описаною рідною мовою учнів [532]. Довголітній досвід роботи у вищій школі й отримані нами дані експериментального навчання дозволяють стверджувати, що урахуванню позитивної взаємодії мов у свідомості студентів і методичному стимулюванню транспозиції має приділятися більше уваги в системі презентації лексико-граматичного матеріалу в підручниках з української мови, призначених для навчання професійного спілкування у ВНЗ нефілологічного профілю Східної і Південної України. Науково організований і керований навчальний процес, його інтенсифікація й ефективність, покращення якості підготовки фахівців – ці питання знаходяться в центрі уваги сучасних методичних досліджень і розглядаються під кутом зору когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного підходів як винятково важливих із точки зору методики. З цілої низки методичних положень щодо подолання інтерферентних і девіаційних помилок в навчанні професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів доцільно висвітлити деякі з них, а саме: практичну спрямованість мети навчання, її диференціацію і співвідношення, що змінюється залежно від змісту навчання; методичну організацію навчального матеріалу згідно з диференційованими цілями навчання; професійно-орієнтований підхід до

відбору і подання мовного матеріалу і шляхи усунення інтерферентних помилок і викликаного цим підходом протиріччя системному добору мовного матеріалу за фахом, що опановується.

3.6. Роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу

У нових соціально-економічних умовах незалежної України проблема навчання української мови набула особливої гостроти. Однак не є секретом той факт, що після 8-10 років навчання української мови значна частина фахівців із вищою освітою не тільки не володіє державною мовою, але й іноді з неприязню ставиться до самого процесу її вивчення.

На наш погляд, стан навчання української мови у ВНЗ нефілологічного профілю залежить від позиції не тільки тих осіб, що займають ключові посади в системі освіти, але й від викладачів ВНЗ, їхніх підходів до вирішення низки наукових проблем, світосприйняття, людських якостей, громадянськості.

Серед багатьох чинників, від яких залежить успішність навчання студентів української мови у вищій школі, окремо зазначається особистість викладача вищої школи, оскільки саме він формує майбутнього фахівця, адже відомо, що особистість може виховати лише особистість.

Для вирішення головного завдання викладача ВНЗ – розкриття особистості студента – викладачеві необхідні не тільки досконалі знання української мови, але й уміння ввійти в контакт зі студентом, зацікавити його. Відомо, що ставлення до викладача студент переносить і на предмет, що вивчає. Авторитет викладача має пряме відношення до результатів навчання і впливає не тільки на навчання, але і на тих, хто навчається.

Слово і дія викладача можуть викликати у студентів як позитивне, так і негативне ставлення до української мови. На думку І.Зязюна, виключно важливо викладачеві бути людиною високої педагогічної культури й моральності, доброзичливою, терплячою, тактовною, небайдужою до викладання, справжнім патріотом, який уважає своєю основною професійною цінністю служіння Україні і своїй справі [173].

Ми цілком погоджуємося з А.Богуш, що у викладацькій роботі все залежить від того, за якою дидактичною системою працює викладач – традиційною чи новою [52]. Традиційна дидактична система, основи якої було створено більше ніж 300 років тому, була зорієнтована на примушення, для неї характерна антигуманна спрямованість навчального процесу – про гідність студента і бережливий вплив на його нервову систему всерйоз не задумувалися.

У наш час колишня дидактична система ввійшла у суперечність із менталітетом сучасної людини, викликала в нього неадекватну реакцію. Нова дидактична система дозволяє адаптувати навчальний процес до

особистості студента. Викладач, вихований на новій дидактиці, не тільки не виявить роздратування або досади, коли студент провинився, але й у потрібний момент прийде на допомогу студенту – і заспокоїть, і підбадьорить, і допоможе розібратися з навчальним матеріалом.

Нова дидактика дає можливість кожному студенту працювати в індивідуальному темпі. Наш досвід показує, що використання нової лінгводидактичної системи підвищує інтерес до вивчення української мови як засобу здобуття обраної професії, оскільки дозволяє пристосувати навчальний процес навіть до слабо підготовлених студентів. Тому багато що в роботі викладача залежить від особистісних здібностей викладача, його професійної й загальної підготовки, його педагогічної майстерності й інтуїції, що відіграє немаловажну роль в інтенсифікації навчального процесу [47; 312; 343].

Спробуємо конкретизувати ці положення на основі визначення взаємодії особистості викладача з іншими чинниками, що забезпечують загальну інтенсифікацію навчального процесу.

1. Інтенсифікація навчального процесу передбачає вирішення низки питань, найважливішими з яких є:

а) ущільнення навчального матеріалу, пов'язане зі створенням фонетичних, лексичних і граматичних мінімумів;

б) прискорений розвиток рецептивних і репродуктивних навичок мовленнєвої діяльності, що потребує розроблення адекватних засобів уведення і закріплення мовного матеріалу, пошуку шляхів економії аудиторного часу.

2. Під час вирішення методичних проблем у рамках цих двох аспектів і побудови методичної системи враховувалися характеристики основних опорних елементів процесу навчання – викладача, студента і мовного матеріалу. Кожний із цих елементів, знаходячись у тісному взаємозв'язку з іншими, одночасно вступає у відносно самостійні взаємодії з методичною системою. Взаємозв'язками викладача і методичної системи значною мірою зумовлена успішна реалізація шляхів і засобів інтенсифікації навчального процесу.

3. У процесі навчання викладач і застосовувана ним методична система вступають у складні відношення взаємозалежності і взаємодії. З одного боку, методична система в принципі визначає сукупність усіх сторін діяльності викладача в аудиторії, з іншого – саме від викладача залежить успіх реалізації цієї методичної системи [345].

4. Інтенсифікація навчального процесу передбачає, що розроблення методичної системи й визначення методичних дій викладача має здійснюватися в тісному зв'язку з урахуванням їх взаємної адаптації й модифікації.

5. Зміст взаємної адаптації і модифікації методики навчання і діяльності викладача визначаються такими положеннями:

а) методична система не може враховувати всі особливості особистості викладача, але вона допускає можливість її прояву в умовах

видозмін, що зачіпають зміст мовного матеріалу, послідовність уведення його і, ще більшою мірою, методичні прийоми і форми його введення, пояснення і закріплення;

б) вибір і успішна реалізація методичної системи залежать від професійної підготовки викладача, його лінгвістичної і методичної кваліфікації (практичне володіння української мови, глибоке розуміння її теорії, знання методики і психології навчання мови, загальнолінгвістична підготовка, загальне знайомство зі спеціальністю тих, хто навчається тощо);

в) реалізація методичних моделей, що забезпечують інтенсифікацію навчального процесу, потребує творчого підходу з боку викладача до визначення і вибору модифікацій, які враховують низку суб'єктивних чинників, пов'язаних або зі студентами (особливості їхньої мовної підготовки, вік, спеціалізація, тривалість навчання тощо), або з особистістю самого викладача.

Навчання професійного (усного і писемного) мовлення з опорою на наочність передбачає урахування таких чинників:

1. Досвід викладання української мови на початку навчання професійного мовлення показує, що формування мовленнєвої навички відбувається скоріше, легше і результативніше, якщо на заняттях викладач використовує наочно подані навчальні правила різних видів: а) правила використання мовленнєвого зразка, що розкривають функціонування того чи іншого зразка; б) правила оформлення компонентів мовленнєвого зразка; в) правила побудування мовленнєвого зразка, що розкривають конструктивну специфіку мовленнєвого зразка; г) правила утворення словоформ, що входять у склад мовленнєвого зразка.

2. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій (П.Гальперин, Н.Тализіна) під час формування навичок необхідний етап роботи за матеріалізованими опорами. Застосування матеріалізовано поданих правил забезпечує їх розуміння в період пояснення і їх актуалізацію в період тренування.

3. Матеріалізація правил оформлення і правил використання здійснюється різними засобами наочності. Правила побудови й оформлення мовленнєвого зразка і правила утворення словоформ і граматичних категорій передаються засобами абстрактно-графічної наочності: буквеною і знаковою символікою, різною цифровою нумерацією, різноманітними лініями, шрифтами, кольоровою гамою, композиційними варіантами розташування матеріалу. Правила використання мовленнєвого зразка можуть бути матеріалізовано подані за допомогою засобів предметно-зображувальної наочності: рисунки, рисункі-кроки, що характеризуються «прозорістю» і деякою мірою схематичністю.

4. Наочно подані правила активно функціонують у процесі пояснення, що зумовлено необхідністю створення орієнтувальної основи дії, що створюється за допомогою мовленнєвого зразка, правил побудування й оформлення. Ці правила задіяні і в період тренування.

Необхідність їх використання на стадіях тренування визначається тим, що довготривала мовленнєва навичка формується на основі розуміння, усвідомлення способів дій, тобто знання (правила) засвоюються в діях із ними.

5. Тренувальна робота, що виконується на основі єдності навчального правила і мовленнєвої дії, є значним методично відповідальним періодом, який здійснюється шляхом виконання різних тренувальних вправ, що цілеспрямовано активізують увагу студентів на мовну форму і структуру або на значення слів і словосполучень на базі «конструювання за правилом». Значення навчальних правил, оформлених у спеціальні таблиці в період тренування, полягає в тому, що створюються умови для усвідомленої імітації, трансформації, підстановки та аналізу, тобто усвідомленого процесу тренування, який потребує аналітико-синтетичної діяльності студентів.

6. У якості основних вправ, спрямованих на закріплення правил побудування мовлення за зразком, виступають структурно-трансформаційні вправи. Основні вправи, спрямовані на закріплення правил оформлення мовленнєвого зразка, – підстановчі вправи. Основні вправи, спрямовані на закріплення правил використання мовленнєвого зразка, – ситуативні вправи.

Найбільша ефективність навчання забезпечується через подання системи навчальних завдань як системи проблемних ситуацій і досягнення максимального залучення студентів до їх вирішення, що досягається методикою проведення занять, яку можна схарактеризувати як контактну взаємодію (на протилежність авторитарному стилю). Активність викладача має такі форми, що не подавляли б, а стимулювали активність студентів. Тільки виступаючи як співучасник у вирішенні проблемної ситуації, викладач уже не за посадою, а за авторитетністю отримує від навчального колективу роль арбітра і вищого авторитету.

Будь-який навчальний процес має бути поданий як єдність *трьох* аспектів: а) *навчання* – діяльність викладача; б) *засвоєння* – діяльність студента; в) *формування особистості* (особливості розумового і морального розвитку студентів). Ці три аспекти можуть бути виділені і в навчанні української мови як засобу здобуття фахової компетенції [343].

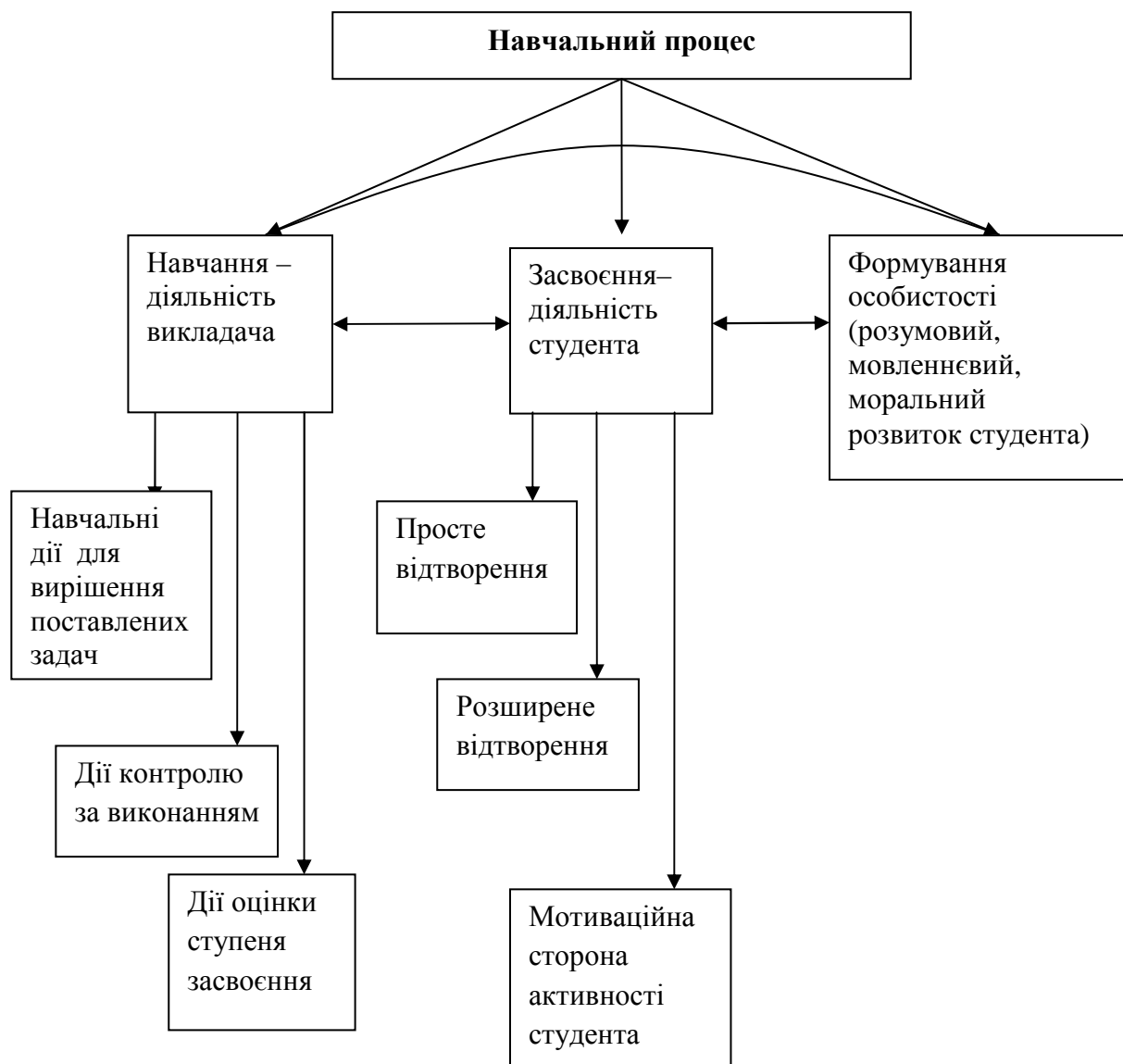
Розглянемо основні компоненти навчального процесу більш докладно.

Навчання – діяльність викладача – містить декілька компонентів: а) вибір системи навчальних завдань; б) навчальні дії для вирішення поставленого завдання; в) дії контролю за виконанням; г) дії оцінки ступеня засвоєння.

На схемі 3.4. наочно подано процес навчання як взаємодію викладача і студента.

Схема 3.4.

Складові процесу навчання як взаємодія викладача і студента



Засвоєння навчального матеріалу за своїми результатами має нібито два яруси: *просте відтворення* – проста реалізація суб'єктом засвоєних знань, навичок і умінь – і *розширене відтворення* – широкий перенос знань і умінь на нові завдання і відношення. Тільки в цьому випадку будуть забезпечені перспективи інтенсифікації і головний механізм учіння – стійка пізнавальна мотивація.

Мотиваційна сторона активності студента досягається вирішенням проблеми, що формується як «я-включеність» (Г.Олпорт) [230,с.232] у навчальну ситуацію. Для цього важливо показати зв'язки мовленнєвої дії у розвитку з різними сторонами провідної діяльності студента. Правильно відібраний підхід до студента, урахування його особистості та комплекс навчальних завдань допоможе викладачам вирішити це завдання.

Третій аспект навчального процесу пов'язаний із тим, що в ході засвоєння знань відбувається *формування нових сторін особистості студента*. Значимість української мови як засобу формування професійної компетенції, як найважливішого оформлювача культури, ідеології і норм поведінки українського народу важко переоцінити.

Необхідно врахувати важливий момент психології впливу: найбільш сильно впливає не повідомлення слова як таке, а сам комунікант як реальна особистість, що вступає в сферу життєдіяльності реципієнта. Переконливість, ерудованість, демократичність і такт викладача є при цьому значно сприятливими чинниками.

Працюючи зі студентом, дорослою людиною, викладач бере в союзники його дорослість і апелює до його здатності розмірковувати, думати, створювати власну життєву позицію, формувати світогляд.

Тому найважливішою ланкою навчального процесу є вплив на студентів (чинник контакту), удосконалення його форм і прийомів, урахування й опора на нього, тобто умови інтенсифікації навчання української мови як засобу формування професійної компетенції.

Таким чином, студенти, що вступають до ВНЗ нефілологічного профілю, мають передумови до навчання української мови як засобу професійного спілкування у вигляді накопичених знань, сформованих навичок і умінь з української мови (*лінгвістичний досвід*) у загальноосвітніх (*освітній досвід*) середніх і спеціальних навчальних закладах (із поправкою: на Сході і Півдні України російська мова як засіб повсякденного спілкування). Сформований досвід студентів ВНЗ виступає необхідною базою оволодіння ними знаннями, навичками й умінями з використання лексико-граматичних засобів української мови, достатніх для формування і розвитку професійного мовлення з конкретної професії (*предметно-професійний досвід*). Навчальний матеріал з української мови як засобу формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів за структурою і формою організовувався, спираючись на психологічні особливості особистості, структурно-логічні зв'язки вивченого і нового, на відомі студентам дії і операції тощо.

3.7. Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення

В умовах орієнтації вищої освіти на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ набуває вдосконалення курсу української мови за професійним спрямуванням.

Одним із важливих напрямів удосконалення навчання є підвищення практичної значущості його результатів та формування мовленнєвих умінь студентів – майбутніх фахівців. Адже уміння

спілкуватися українською мовою є одним із засобів успішності в майбутній роботі.

Загальне визнання мови найголовнішим інструментом інформаційної взаємодії, особливості мовної і соціальної ситуації в Україні, підвищення мотивації публічної мовленнєвої діяльності потребують від вищої школи підготувати не просто фахівця, а комунікативно розвинену особу, активного білінгва, який би на достатньому рівні міг налагоджувати стосунки українською мовою у професійно-діловій сфері.

З цією метою пропонується здійснювати навчання за спеціальною програмою, в основу якої покладено лексико-граматичний матеріал, спрямований на розвиток усної та писемної мовної і мовленнєвої компетенції студентів-нефілологів. Програма ґрунтується на трьох основних підходах: когнітивно-комунікативному, компетентно-діяльнісному та професійно-орієнтованому, спрямованих на перспективу застосовування отриманих комунікативних навичок за фахом.

Відштовхуючись від цих підходів, визначено сфери мовленнєвої діяльності, довкола яких організований і впорядкований увесь практичний мовний матеріал курсу: навчально-професійна сфера – 50%, сфера офіційно-ділових стосунків – 30%, загальнонавчальна, пізнавальна – 20%. Комунікативні теми і необхідний для них мовний матеріал, на засадах якого й відбуваються усі види мовленнєвої діяльності, визначаються довкола майбутньої спеціальності студентів і профілю навчальної установи.

Мета курсу – формування українськомовної компетенції у студентів нефілологічних факультетів ВНЗ України. Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різноманітних галузей господарства, науки й техніки визначають комунікативно-практичний характер курсу – корекцію, формування і розвиток мовленнєвих навичок аудіювання й говоріння – діалогічне і монологічне мовлення, читання і письмо (вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування і реферування літератури за фахом українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, розгорнута відповідь на практичному занятті (іспиті), оформлення ділових паперів – заяви, автобіографії, розписки, доручення тощо).

В основу програми покладено такі концептуальні положення:

1. Практичний курс з української мови за професійним спрямуванням спирається на науково обґрунтовану професійно-орієнтовану лінгвометодичну основу.

2. Процес підготовки студента-нефілолога відповідного профілю (мета навчання української мови як засобу отримання знань за фахом) не зводиться до вирішення часткового завдання оволодіння мовою як засобом професійного спілкування, а передбачає більш високий рівень мовної компетенції.

3. Як основа навчання пропонується текстоцентрична, функціонально-комунікативна концепція мови, за якої текст є головною функціональною одиницею комунікації.

4. Базовою лінгвістичною дисципліною для побудування лінгвістично обґрунтованої методичної системи навчання мови як мови спеціальності є лінгвістика тексту, що розроблює й описує різні типи текстів і закономірності функціонування в них мовних засобів.

5. Текст є основним об'єктом навчання української мови як мови фаху, для здійснення якого необхідно оволодіння лінгвістичними механізмами текстосприйняття (комунікація з позиції слухача) і текстопородження (комунікація з позиції мовця). Зміст навчання складає оволодіння лінгвістичним механізмом передачі змісту тексту.

6. Розвиток пізнавальної діяльності і вироблення самостійності мислення здійснюються у напрямку вивчення закономірностей функціонування мови в різних мовленнєвих сферах (типах текстів).

Отже, програму курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” розроблено відповідно до Державних стандартів з мови й у зв'язку з вимогами до соціально-гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти України.

Запропонована програма з української мови призначена для студентів нефілологічного профілю ВНЗ України, містить лекції, семінарські та практичні заняття за трьома аспектами: загальнонаукова сфера, навчально-професійна сфера та сфера офіційно-ділових стосунків.

Після кожного семестру навчання передбачається залік (у вигляді модульного тестового контролю), наприкінці навчання – залік або іспит за всіма видами мовленнєвої діяльності (згідно з освітньо-професійною програмою спеціальності факультету ВНЗ).

Відповідно до цієї програми виділяються 2 змістовні модулі: змістовний модуль 1: «Культура українського мовлення» (корегувальний курс: *“Ознаки культури мовлення та мовні норми”*) та змістовий модуль 2: «Професійне мовлення» (*усне та писемне професійне мовлення*).

Мета й завдання курсу – студенти повинні:

а) знати:

- роль мови й мовлення у процесі соціалізації особи;
- місце й роль української мови серед інших слов'янських мов;
- концепції походження й етапи розвитку української мови;
- систему лексичних, граматичних і стилістичних засобів української мови, їх комунікативні джерела;
- персоналії української лінгвістики.

б) вміти характеризувати :

- лексичні групи;
- особливості термінологічної лексики;
- особливості функціональних стилів;

- особливості наукового й офіційно-ділового стилів і сфери їх функціонування;

- тексти різних жанрів, свідомо користуючись мовним матеріалом адекватно стилю, меті, ситуації й темі висловлювання;

- стилістичні норми адекватні ситуації професійних або ділових стосунків.

в) вміти аналізувати й інтерпретувати:

- появу історичного білінгвізму, його причини і подальший розвиток;

- особливості українсько-російського й російсько-українського білінгвізму та мовну ситуацію в Україні на сучасному етапі.

г) набутти навичок і вмінь:

- раціональної і ефективної мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях професійних і ділових стосунків;

- ефективно користуватися мовними засобами української мови у практичній діяльності;

- адекватно перекладати наукові, спеціальні й службові тексти з російської на українську мову і навпаки, ураховуючи стилістичну приналежність і особливості лексико-граматичної будови тексту;

- компресії і розгортання і згортання наукової інформації, анотування й реферування текстів за фахом;

- писемного оформлення ділових документів і листів;

- підготовки публічних виступів, ділових диспутів;

- толерантної мовленнєвої поведінки в умовах регіонального білінгвізму України.

Центром уваги змістовного модуля 1: «Культура українського мовлення» в розділі “*“Ознаки культури мовлення та мовні норми”*” є зокрема, орфоепічні й акцентуаційні норми, зумовлені фонетичними особливостями української мови, що передбачає заняття не на постановку звуків і відпрацювання інтонаційних конструкцій – цим студенти володіють зі школи, – а на розвиток умінь, пов’язаних із корекцією вимови окремих звуків та чергуванням приголосних, голосних, удосконалення наголосу, інтонації в мовленні, подолання виявів діалектних утворень та русизмів.

Фонетичні та акцентуаційні норми корегуються в текстах, співвідносних із лексико-граматичною частиною курсу (для вдосконалення усного мовлення). Матеріал для вдосконалення орфографічних норм спрямований на розвиток культури українського писемного мовлення. Робота над усуненням графічних помилок (уживання букв російського алфавіту на місці *і, и, е, є, ї*) та усвідомленням норм української орфографії, побудованих на фонетичному принципі (на відміну від ідентичного матеріалу російської мови), сприятиме підвищенню грамотності майбутніх працівників. Досконале опанування лексичних і граматичних норм допомагає усвідомити лексичне багатство української мови, збагатити словниковий

запас, скорегувати уміння, пов'язані з правильним засвоєнням граматичних форм різних частин мови.

У програмі зроблено розподіл на основний матеріал і паралельно виучуваний (повторюваний) матеріал. До основного матеріалу віднесено ті явища, що найбільше забезпечують потреби професійної комунікації. Особливо враховується можлива відсутність українськомовного середовища й необхідність утворення такого середовища в навчанні. Робота над основним матеріалом спирається на знання системних явищ мови, що отримані студентами на етапі шкільного навчання.

Урахування знань та вмінь з української мови, здобутих у школі (правильна презентація знань дозволяє швидко відновити їх у пам'яті, активізувати, перевести в практичний план через спеціально організовані вправи), та лінгвістичний досвід студентів дають можливість зняти труднощі в оволодінні студентами професійним мовленням упродовж навчання.

Зіставлення мовних явищ близькоспоріднених російської та української мов – основа для визначення змісту і способів презентації граматичного матеріалу, вибору прийомів транспозиції й корекції, відбору навчальних вправ, що мають комунікативну основу, – усе це сприяє розвитку і координації різних видів мовленнєвої діяльності та попереджають інтерферентні помилки.

Матеріал змістовного модулю 2: «Професійне мовлення» зорієнтований на формування у студентів трьох видів компетенції – комунікативної, лінгвістичної, професійної, що пов'язано з досягненням загальних цілей навчання – комунікативної, пізнавальної, виховної і підпорядковано розв'язанню завдань підготовки майбутніх фахівців українськомовної еліти.

Зміст цього модулю передбачає забезпечення студентів певним обсягом систематизованих знань з наукового та офіційно-ділового стилів, що сприяє формуванню вмінь і навичок, потрібних для розвитку свідомого професійного самовизначення в галузі обраної професії і спеціальності після закінчення вищого навчального закладу.

Організація мовленнєвої діяльності українською мовою передбачає комплекс аудиторних і позааудиторних занять, причому позааудиторна навчально-виховна робота є невід'ємним та обов'язковим компонентом навчального процесу.

Завдання курсу мовленнєвого спілкування: активізація (або відпрацювання) вмінь і навичок аудіювання й говоріння в рамках навчально-організаційної (науково-навчальної) сфер діяльності студентів, що забезпечує адекватну мовленнєву й немовленнєву поведінку в ситуаціях професійного спілкування; зняття психологічного бар'єру в українськомовному спілкуванні за фаховими темами; створення передумов для формування навчального колективу в групі.

Основні завдання подано відповідно до видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма. Кожен із видів

мовленнєвої діяльності за фахом студентів характеризується певними параметрами-вимогами, що ураховуються для оволодіння відповідним видом мовленнєвої діяльності, а також забезпечуються змістом мовленнєвих матеріалів.

Для задоволення індивідуальних потреб студентів пропонуються такі можливі спецкурси в межах 30-34 годин: *“Мова і стиль реклами”*, *“Практична стилістика наукового мовлення”*, *“Психологічні особливості ділових стосунків”*, *“Культура мовленнєвої поведінки керівника”*.

Отже, методологічним фундаментом навчання професійного мовлення є:

- цілі та зміст, а також сформовані на їх основі лінгводидактичні стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення студентів-нефілологів;

- розроблення *основних підходів, аспектів та закономірностей* формування мовленнєво-комунікативної компетенції, *принципів, способів, методів, прийомів і засобів, форм роботи у ВНЗ*, що забезпечуватимуть розвиток українського професійного мовлення студентів-нефілологів;

- методична організація навчального матеріалу для подолання інтерферентних і девіаційних помилок в навчанні професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів;

- концепція навчання мови, наближена до змісту майбутньої професійної діяльності фахівців нефілологічного профілю;

- аналіз досвіду роботи викладачів-практиків різних ВНЗ України з проблем розвитку та формування українського мовлення й дослідження ролі особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу;

- розроблення власної моделі процесу розвитку та формування навичок українського професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ.

РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

4.1. Технологія навчання української мови як реалізація мети та завдань професійної підготовки фахівців

XXI століття – століття знань. За цим визначенням приховується багато: якщо говорити про вищу освіту – це підготовка висококваліфікованих кадрів, розвиток науки, інноваційні підходи у різних сферах діяльності ВНЗ, зокрема нефілологічного профілю, з орієнтацією на підготовку висококваліфікованого фахівця. Інформаційні технології спричиняють якісні зміни суспільства загалом і міжособистісних стосунків зокрема, що потребує нових методів підготовки молодшої людини до життя. В.Андрущенко називає це доповненням традиційної педагогіки “педагогікою інформаційною”. Така педагогіка формує інформаційну культуру особистості – знання та вміння користуватися інформацією, а головне – виховує цінності, що визначають людське спрямування цього процесу, його гуманістичну цінність [15, с.7]. Науковці протягом багатьох років інтенсивно розвивають дослідження в галузі наукової організації навчального процесу з вивчення мов, що є частиною проблеми наукової організації вищої освіти. Наразі пошуки в цьому напрямі були спрямовані на адаптацію загальних принципів наукової організації праці до специфічних особливостей навчального процесу у вищій школі з метою здобуття знань, формування професійних умінь і навичок, розвитку професійного мовлення студентів за обраним фахом.

Ще 1971 року Ф.Янушкевич визначав технологію навчання як «систему вказівок, що в ході використання сучасних методів і засобів навчання мають забезпечити підготовку фахівця потрібного профілю за якомога стислі строки й оптимальні витрати сил і засобів» [519, с.20]. Але це визначення не можна вважати ні досконалим, ні повним. Тож є сенс навести й деякі інші визначення й підходи до технології навчання, що були запропоновані як педагогами, так і психологами.

У доповіді американських учених «Удосконалювати навчання» (To Improve Learning), технології навчання визначаються двоїсто. З одного боку, автори визначають технології як «засоби, створені в ході революційного перетворення засобів комунікації, що можуть бути корисними для навчального процесу разом із такими традиційними засобами навчання, як підручник і класна дошка [543, с.8]». Технологія навчання – це галузь знань, пов'язана з закономірностями побудови, реалізації й оцінки усього навчального процесу з урахуванням цілей навчання. Його основу складають результати досліджень процесів навчання і спілкування людей з використанням як людських, так і

матеріальних ресурсів. Мета технології навчання – забезпечити зростання ефективності процесу навчання [543, с.9].

Через декілька років у США було оприлюднено ще один матеріал – звіт і рекомендації комісії Карнегі, присвячений питанням вищої освіти. Визначаючи технологію навчання як четверту революцію в освіті (після створення шкіл, використання в навчанні писемного слова і винайдення друку), комісія Карнегі побачила в перспективі уже п'яту революцію, пов'язану з інформаційним вибухом. «Четверта революція: технології навчання у вищій освіті» («The Fourth Revolution Instructional Technology in Higher Education») – саме під такою назвою з'явилась доповідь комісії, у якій висловлюється точка зору, згідно з якою освіта, особливо вища, стоїть на порозі технологічної революції. Зміст цієї революції визначається ходом розвитку сучасної електроніки [541, с.16-19].

Подібним чином зорієнтовані визначення авторів досліджень, проведених також у 70-ті роки в Науково-дослідницькому центрі вдосконалення освіти в Парижі. Технологію навчання слід розуміти як «складову частину постійної і комплексної діяльності, метою якої є підвищення ефективності спільної діяльності студентів і викладачів..., тобто технологія не зводиться до деяких механічних аксесуарів, вона втілює в собі раціональну концепцію побудування системи навчання, в основі якої лежать сучасні засоби передачі інформації, аудіовізуальні матеріали, по-сучасному обладнані навчальні аудиторії і педагогічні методи [535, с.7]». Автори звіту вважають, що технології навчання є «невід'ємною частиною дослідницької роботи в галузі навчальних програм, від якої їх не можна відірвати [535, с.37]». Як висновок вони відзначають, що технологія не може обмежитися використанням різних методик, вона має розглядатися як постійний і апробований метод конкретизації досліджень у галузі програм навчання, методу, який сприяє підвищенню якості результатів процесу навчання [535, с.79].

Дослідники британського Відкритого університету зауважували, що технології навчання відображують принципи взаємозалежності й зумовленості, що виявляються у процесі навчання між людиною, технічними засобами і дидактичним матеріалом [519, с. 23]. У навчальному процесі ці два чинники виступають з урахуванням їх особливостей, достоїнств і недоліків, у правильних пропорціях. Порушення цих пропорцій призводить до зниження ефективності навчання. У свою чергу, ці співвідношення було встановлено у ході досліджень навчального процесу, проведених у Відкритому університеті.

Іntenсивно проводилися дослідження в галузі програмованого навчання, зміст якого нерідко виходить далеко за рамки тематики програмування, яке розуміється традиційно, що переростає, на думку Н.Тализіної, у дидактичну систему [456]. Н.Тализіна відштовхується від правильного, на нашу думку, положення про те, що в навчальному процесі в усі часи реалізовувалася певна технологія навчання. Йдеться про технологію навчання, сутність якої полягає у визначенні найбільш

раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес треба розглядати комплексно, як систему, тобто не можна обмежуватися аналізом тільки деяких складових частин цієї системи. Трактуючи технологію навчання як систему, треба користуватися результатами, отриманими у багатьох галузях наукового знання. В аналізі *мети* навчання слід використовувати результати прогнозів соціально-економічного розвитку, соціології, педагогіки, психології, економіки тощо. Розглядаючи *зміст* навчання, необхідно поряд із положеннями логіки, психології, системного аналізу змісту навчання користуватися результатами змістового й методологічного характеру, отриманими в рамках тієї дисципліни, що є предметом аналізу. Так само, на основі результатів, отриманих у рамках педагогічної психології, теорії організації, кібернетики, дидактики і часткових методик, що визначають специфіку конкретної дисципліни, слід аналізувати й сам процес навчання. Така міждисциплінарність і одночасно системність у розумінні технології навчання відповідає змісту визначень технології навчання. На нашу думку, це важливо під час навчання професійного мовлення студентів, оскільки модель фахівця не можна створити без комплексного й системного урахування всіх складових фахової підготовки студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Нам імпонує точка зору Н.Тализіної, що наукова організація навчального процесу пов'язана з науково обґрунтованою технологією навчання, головне завдання якої полягає у визначенні корисних для *практики* і найбільш раціональних та ефективних методів досягнення поставлених дидактичних цілей. Тож організація навчання професійного мовлення студентів має бути зумовлена науково вивіреною, сучасною технологією навчання, що гарантує стійкий, достовірний результат формування особистості фахівця з високою культурою професійного мовлення. Така практична орієнтація технології навчання призводить до висновку, що вона виступає як наукове обґрунтування практики навчання, тобто системи науково обґрунтованих приписів, що використовуються в освітній практиці [455, с.450].

Існували й інші точки зору на це питання. А.Богомолів висловлював таке припущення: «Організація навчального процесу і технологія навчання мають бути просто оптимальними, забезпечуючи найбільш ефективно, творче і міцне засвоєння студентами усього відібраного навчального матеріалу. Організація навчального матеріалу і технологія навчання мають бути такими, щоб поряд із колективним переробленням матеріалу були створені умови і для індивідуалізації навчання студентів з метою надання їм можливостей для повного розвитку здібностей і задоволення потреб у глибшому оволодінні тими розділами науки, до яких вони мають найбільші схильності [312, с.12]». У цьому визначенні помітна тенденція до роздільного трактування організації і технології навчання, що, як свідчить досвід, набуває

виключно дидактичний характер щодо формування професійних якостей фахівця, зокрема розвитку професійного мовлення за обраним фахом.

На нашу думку, план побудови навчального процесу як у масштабі окремого заняття, так і повного циклу навчання спирається на технологію навчання як процес оволодіння відповідним обсягом знань, умінь і навичок із метою використання їх у практичній діяльності. Така технологія відбиває систему взаємних залежностей між основними складовими навчального процесу.

Вивчивши і проаналізувавши спеціальну літературу, ми помітили, що вчені (А.Алексюк [10], О.Біляєв [42], О.Онкович [325], Н.Орлов [329], М.Пентилюк [348], Г.Селевко [409], Н.Тализіна [456]), указуючи на великий обсяг підготовчої роботи у зв'язку з використанням технічних засобів навчання, необхідності планування і програмування дидактичної діяльності, вважають технологію навчання цілісною системою заходів навчання, що буде отримувати все більш повний розвиток. Структура педагогічної діяльності як система охоплює професійну діяльність, основними компонентами якої є *цїлі*, спрямовані на змінення власної особистості і її діяльності, свідомості і поведінки студентів, *зміст, засоби, дії, умови, технології, об'єкт і суб'єкт праці викладача, досягнутий результат*.

Не підлягає сумніву, що сучасний навчальний процес, зокрема формування і розвиток професійного мовлення, орієнтований на студента, чому повинні підпорядковуватися педагогічні технології. Ознаки технології: процесуальний двосторонній характер спільної діяльності викладача і студента; сукупність прийомів і методів; проектування й організація процесу; наявність комфортних умов для навчання.

У поняття «технологія» входить: цільова спрямованість; наукова ідея, на якій ґрунтується ця технологія; системи взаємодій викладача і студента; критерії оцінки результатів; результати. Виділяються (умовно) три групи освітніх технологій: технології «традиційного навчання»; технології «навчання розвитку»; технології «навчання соціалізації [331; 343; 346]».

Ефективність педагогічної діяльності визначається значною мірою обраним методом викладання, як способом, «інструментом» здійснення цієї діяльності. Методи складаються і формуються під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних обставин, що визначаються суспільством – соціальним замовленням, кон'юнктурою ринку праці. Існує думка (М.Орлов, М.Гриньова, Г.Селевко) про те, що методика – це індивідуалізована сукупність прийомів і способів навчання, вона залежить від особистості викладача, його темпераменту й умінь. Педагогічні технології ж носять більш універсальний характер, вони відтворювані [329; 346; 409]. Ось чому на сьогодні часто на зміну методикам викладання певної дисципліни приходять технології. Як зазначає Р.Гришкова [119, с.193], технологія навчання, на відміну від

методики, містить у собі гарантований мінімальний рівень навченості, обов'язкове врахування соціально-економічного чинника, що включає, з одного боку, сувору витрату часу і професійну майстерність викладача, а з другого – облік витрачених засобів.

Отже, технологія навчання безпосередньо спрямована на підготовку студентів, сучасна вища освіта забезпечує формування окремих компонентів професійної готовності фахівця до спілкування засобами навчальних дисциплін і виробничих практик, що лише частково адекватні майбутній трудовій діяльності [480]. Один із напрямів вирішення цього питання полягає в розробці різного роду моделей – імітаційних моделей діяльності фахівців безвідносно до певних процесів [21; 250; 251], логіко-структурних моделей викладення навчальної інформації [45; 495], моделі навчання окремої дисципліни, навчального плану [232; 407, с.57-73], керівної моделі спеціальності [494, с.20], моделі становлення особистості випускника ВНЗ [352] тощо.

У дослідженні С. Архангельського [21] процес навчання у вищій школі визначений як керована система, що складається з цілей і завдань системи в цілому (вони визначають висхідний, проміжний і результативний стан системи), навчального процесу (засоби, форми і методи впливу на систему відповідно до цілей і модельованих оптимальних результатів), алгоритму управління, який указує на певні керовані впливи у часі при модельованих змінах системи, зворотного зв'язку. Така система складається з двох підсистем – керуючої (педагог) і керованої (студент).

Проблема вдосконалення вищої освіти, підготовки спеціалістів розглядається як найважливіша і в зарубіжній педагогіці. Значну увагу приділяють окремим сторонам цієї підготовки, її організаційним формам. Традиційна концепція вільної, ліберальної, особистісно-орієнтованої освіти [523; 540], що забезпечує можливість для саморозвитку творчого потенціалу особистості, абсолютизувала роль матеріально-технічного забезпечення процесу навчання, що не могло не послабити роль особистості викладача у взаємодії зі студентами. Затверджується думка про те, що тільки вільна освіта може повністю забезпечити розвиток творчих можливостей студентів, у тому числі професійних [523, с.76-98]. У нових програмах для ВНЗ значне місце займають – поряд з освітніми – цілі розвитку окремих властивостей особистості майбутнього професіонала, таких, як критичне мислення, навички вирішення ділових проблем, умінь ділового спілкування й інших [542]. Таким чином, мовній підготовці приділяється серйозну увагу.

Мають інтерес наукові дослідження розвитку мислення і мовлення студентів у процесі навчання, методик виявлення їх сформованості за спеціальними тестами. Усі ці окремі сторони системи підготовки фахівців, спрямовані на формування тих або інших професійно значущих якостей особистості. Перспективною є концепція про вплив процесу навчання і знань, які засвоюються, на комплекс якостей і властивостей

особистості студентів. Засновник цього напрямку досліджень Б. Блюм, класифікуючи цілі освіти в низці фундаментальних робіт [525; 526], піддає поглибленому вивченню пізнавальну й емоційну сфери особистості, які містять знання, інтелектуальні навички, мотиви, стосунки, самооцінку, ціннісні орієнтації.

Основне завдання – виявити проявлення різних властивостей особистості в засвоєнні конкретного змісту, що вивчається (перцептивний і когнітивний аспект, тобто як реагує той, хто навчається, як він думає, що відчуває) [35], вибудовує ці прояви в певній системі. З цією метою розроблені рівні становлення взаємопов'язаних властивостей особистості як основа діагностичних методик її вивчення в процесі навчання [526].

Подібні роботи зумовили подальші дослідження, що важливі для вивчення аспектів проблеми розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ. Зокрема, було проведено дослідження залежності методів навчання, його організації від висхідного рівня знань і умінь українською мовою, що мають студенти. Окрім цього, потрібно дослідження функцій змісту навчання, соціального середовища. Ці ідеї розвиваються в роботах багатьох учених (В.Ледньова, І.Лернера, В.Краєвського, О.Біляєва, О.Горошкіної, С.Карамана, Л.Паламар, М.Пентилюк, Т.Симоненко, О.Хорошковської та ін.). Залишається неясним головне питання про адекватність процесу навчання цим цілям (поставленим посередництвом моделей фахівця), для досягнення яких цей процес організується.

Разом із тим, у роботах низки зарубіжних дослідників настійливо висувається положення про побудування навчально-виховного процесу для формування професійного мовлення з урахуванням висхідного стану пізнавальної і емоційної сфер особистості тих, хто навчається, що дозволяє проектувати систему цілей їх подальшого розвитку з урахуванням специфіки змісту, який засвоюється, впливу на особистість знання, що здобуваються [524; 525; 526]. Усе більше уваги приваблює до себе проблема цілевизначення, постановки і класифікації цілей навчання, а також діагностичних методик [102; 394; 536; 541].

Аналіз наукової літератури показує, що ані в вітчизняній, ані в зарубіжній педагогіці не розроблено достатньо повно наукові основи організації навчання окремих дисциплін у вищій школі, наприклад викладання української мови, як цілісного процесу, спрямованого на удосконалення професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців.

На актуальність цієї проблеми в системі нефілологічної освіти вказують дослідники (С.Батишев, А.Ярошенко) [34; 523]. У зв'язку з цим зростає необхідність розробки шляхів такого навчання фахівця з вищою освітою, коли в єдності з засвоєнням знань і умінь усі навчально-виховні процеси формують не тільки соціально зрілу, цілісну особистість, але й професіонала, здатного кваліфіковано спілкуватися українською мовою й успішно витримати конкуренцію на сучасному ринку праці.

Тому під час розробки наукових основ удосконалення професійної підготовки студентів у процесі їх навчання за нефілологічним профілем вищої школи ми вважали за необхідне підвищити рівень комунікативно-когнітивного і професійно-орієнтованого (прагматичного) підходу до навчального процесу й уточнити методологічний апарат. Конкретні технології відбору і конструювання змісту дидактичної інформації визначаються відповідними критеріями, від яких багато в чому залежить вирішення цієї проблеми, і які застосовуються для контент-аналізу навчального матеріалу конкретної дисципліни.

Обґрунтуванню системи критеріїв відбору і побудування змісту української мови у ВНЗ різних типів частково або повністю присвячена низка робіт (Л.Барановська, Н.Берегова, Г.Бондаренко, Н.Бородіна, Н.Костриця, М.Криськів, В.Юкало, Я.Януш та ін.). У них, зокрема, заявлені загальні проблеми і викладаються принципи відбору і підходи до формування змісту освіти навчального матеріалу за видами підготовки.

Запропонована у розділі III § 3.1.3. «Перспективи поліпшення навчання професійного мовлення» характеристика курсу української мови у ВНЗ нефілологічного профілю показує, що в розробці його змісту мова має йти про конструювання цілісної моделі такого курсу, в процесі побудови якої ми намагалися організувати спеціальні різноякісні явища (психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні, методичні), що потребує також поєднання декількох підходів, наразі й комплексного і системного.

Такі можливості надає модульна технологія навчання. Пошук оптимальних умов і ефективних методів навчання української мови з метою формування професійного мовлення студентів-нефілологів дозволив визначити основні методичні вимоги до педагогічної технології як достатньо ефективні в умовах навчання у вищій школі.

На думку Г.Селевко, будь-яка педагогічна технологія має задовольняти певні методичні вимоги, а саме:

- *концептуальність*: має бути присутня опора на певну концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення певних цілей;

- *системність*: педагогічна технологія повинна містити усі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

- *керованість*: має можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- *ефективність*: сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

- *відтворюваність*: це можливість застосування педагогічних технологій (повторення, відтворення) в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами [409].

Особливістю ж технології навчання української мови як засобу професійного мовлення і, зокрема, програми практичного курсу української мови за спеціальностями „Ділова українська мова” та „Українська мова (за професійним спрямуванням)” є, окрім визначених, *комплексність і професійно-орієнтована спрямованість* змісту навчання, як дуже важливі чинники, що однозначно впливають на мовленнєву підготовку студентів у ВНЗ, оскільки така підготовка відбувається в системі, комплексно, з урахуванням всіх компонентів, що сприяють цій підготовці, а з іншого боку, професійно-орієнтована спрямованість навчання української мови чітко визначає її зміст.

Складність, багатоаспектність і взаємозалежність організаційних форм у вищій школі зумовили вибір новітніх форм навчання як найактуальніших у сучасних умовах розвитку суспільства та вимог ринку праці. Цим вимогам якнайкраще відповідає *модульна технологія навчання*.

Саме модульна технологія дозволяє задовольнити сучасні вимоги до фахівця і надає широкі можливості індивідуального навчання з використанням новітніх методик викладання української мови як засобу отримання фахових знань у вищій школі, діагностування й оцінювання рівня знань та вмінь студентів із формування і розвитку українського мовлення.

Модульна технологія навчання – одна з сучасних педагогічних технологій вищої школи для реалізації мети та завдань професійної підготовки фахівців, що уможливорює творчий підхід до організації і управління навчальним процесом.

Така технологія дозволяє логічно структурувати навчальний матеріал, визначати загальні та часткові цілі за кожним модулем відповідно до стандартів вищої освіти, з орієнтацією на освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця, а також урахування індивідуальних здібностей та довузівського рівня підготовки студентів. Модульна технологія надає викладачам такі можливості:

- персоналізація і технології навчання;
- урахування міждисциплінарної інтеграції у викладанні дисциплін, зокрема української мови за професійним спрямуванням;
- урахування індивідуальних здібностей студентів, виявлення та розвиток їхніх творчих мовних та мовленнєвих здібностей і якостей;
- використання різноманітних організаційних форм і методів інноваційного навчання;
- організації, планування та стимулювання самостійної роботи студентів;
- співробітництва та співтворчості викладачів і студентів;
- спрямування на формування мобільності знань, гнучкості та критичного мислення;
- диференціювання навчального матеріалу;

– діагностування та оцінювання рівня якості підготовки студентів на певному етапі навчання [181, с.9-10].

Зауважимо принципові відмінності модульного навчання від традиційного, що полягають у наступному:

1) зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах – модулях, що є одночасно банком інформації та методичним керівництвом з його засвоєння;

2) взаємодія педагога і студента у навчальному процесі здійснюється за допомогою модулів, що забезпечують свідоме самостійне досягнення студентами певного рівня підготовки;

3) сама сутність модульного навчання потребує обов'язкового дотримання паритетних суб'єкт – суб'єктних взаємовідносин між педагогом та студентом [311, с.128].

Програма, складена із застосуванням модульної технології навчання, передбачає підготовку студентів до самостійної роботи над літературою зі спеціальності й спрямована на досягнення вмінь вільно спілкуватися за обраним фахом українською мовою.

Завдання підготовки фахівців із вищою освітою для різних галузей народного господарства, науки й техніки визначає комунікативно-практичний, професійно-орієнтований характер усього навчання і практичного курсу української мови – корекцію, формування і розвиток навичок аудіювання, говоріння (діалогічного і монологічного мовлення), читання і письма (тобто вміння сприймати інформацію на слух, читання, конспектування, реферування літератури за спеціальністю українською мовою, підготовка наукових доповідей і повідомлень, участь у дискусіях, оформлення ділових паперів – заяв, дипломних записів, курсових записів і т.п.). У модульній технології змінюються підходи щодо методики форм і засобів викладання дисциплін.

Отже, модульна технологія навчання передбачає інтеграцію форм навчання, спрямованих на досягнення кінцевої мети – формування професійного мовлення як важливої складової підготовки висококваліфікованого і компетентного фахівця, здатного критично мислити та самостійно обирати рішення в складних професійних ситуаціях.

4.2. Методика аудиторних і позааудиторних занять як основа формування професійного мовлення за модульною технологією навчання

Процес навчання студентів має бути комплексним (гуманітарні, суспільно-гуманітарні і фахові (спеціальні) дисципліни), багатокомпонентним і враховувати як традиційні, так й інноваційні форми навчання у вищій школі.

В основу такого процесу покладено *когнітивно-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний, професійно-орієнтований підходи, кредитно-модульну технологію*, що реалізується в принципах, активних та

інтерактивних формах і методах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну підготовку майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Адже від правильного і доцільного вибору організаційної форми навчання, досконалої методики проведення кожного конкретного заняття з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», виражених і продуманих прийомів роботи залежить, наскільки швидко і повно студенти-нефілологи засвоюють матеріал, наскільки підвищиться рівень їхніх професійних знань, умінь і навичок, соціальної активності, самостійності, загальний рівень їхньої культури й освіченості.

Навчання української мови студентів має забезпечувати таке засвоєння знань, що не тільки дає можливість застосовувати їх, але й формує здатність самостійно опановувати нові досягнення науки й техніки, здатність просуватися уперед разом із науково-технічним прогресом і відповідати освітнім вимогам нового тисячоліття.

Тож завдання вищої освіти полягає у тому, щоб навчати студентів мислити і діяти методами, категоріями науки, бачити свою професійну діяльність у комплексі, тобто набуті знання мають бути не предметом навчальної діяльності, а засобом діяльності професійної.

Тому навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення і засвоєння знань, це складна система організації, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес різнобічного формування фахівця вищої кваліфікації [288, с. 4-5].

Така система вимагає чіткої організації, функціонування, усебічної методологічної аргументованості, глибокого аналізу умов свого розвитку, що викликає необхідність засвоєння майбутніми фахівцями новітніх знань науки й техніки, ознайомлення із сучасними інформаційними технологіями, максимальний розвиток активності і самостійності студентів.

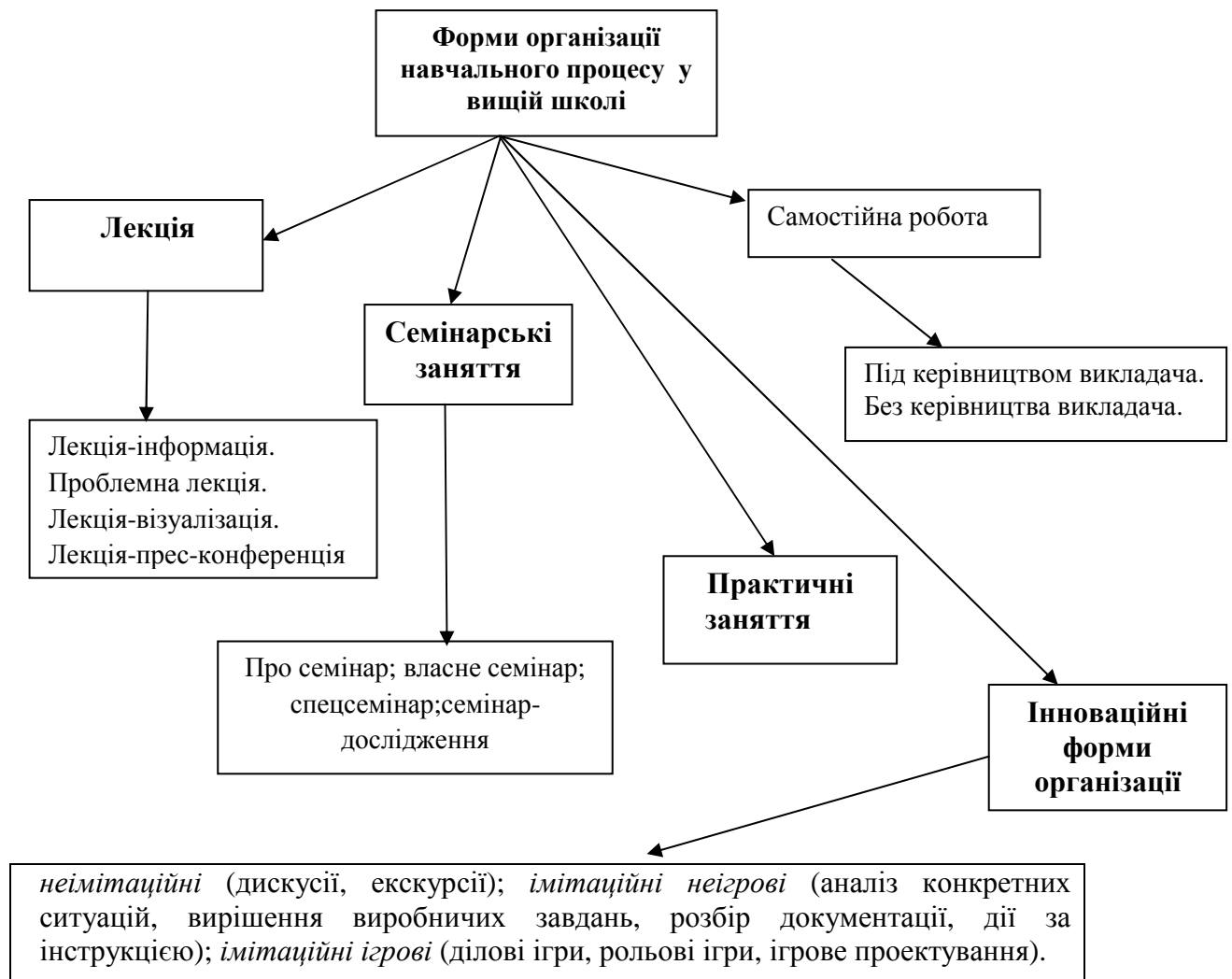
Оскільки методи навчання у вищій школі є не тільки засобом передавання та засвоєння знань, а й формами організації занять (лекція, семінар, практичні заняття), то це означає, що постійно й оперативно має вестися робота щодо подальшого вдосконалення змісту і методів викладання у вищій школі [30, с. 6].

Досліджуючи проблеми формування й розвитку професійного мовлення студентів, ми розглянули питання про систему форм навчання у ВНЗ нефілологічного профілю. У сучасній дидактиці виділяють такі загальні організаційні форми: індивідуальну, парну, групову і колективну, поєднання яких і дає все розмаїття використовуваних нині конкретних форм навчальної роботи [288, с.5].

Аналіз дидактичних та лінгводидактичних джерел дозволив стверджувати, що існує розлога структурна організація форм навчання у ВНЗ, але незважаючи на існування значної кількості прийомів реалізації форм організації навчання української мови за професійним спрямуванням, все ж сталою є система, подана на схемі 4.1.

Схема 4.1.

**Система організації навчального процесу
в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»**



До ефективних організаційних *форм роботи* у ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців різних галузей – належать *лекції* (лекції з елементами пояснення, обговорення, лекції-диспути, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція прес-конференція), *практичні заняття* (семінари, семінари-практики тощо) та *лабораторні заняття, семінар, самостійна робота, практика, курсове та дипломне проектування, самостійна дослідницька робота, виробнича практика* тощо. Номенклатура організаційних форм навчальної роботи у ВНЗ налічує більше двадцяти найменувань [288, с. 5].

Розглянемо основні організаційні форми більш докладно.

Лекція є і формою організації навчальної діяльності, і водночас методом навчання. «Характерною особливістю лекції як методу навчання є те, що в ній систематично, послідовно, логічно і чітко викладається великий за обсягом навчальний матеріал, зміст наукових проблем [429, с 114]».

За змістом і формою передачі інформації лекції поділяються на різні види: *інформаційні (традиційного характеру), проблемні, підсумкові, консультаційні (оглядові)*, а за типом їх подачі слухачам – *монологи* (без акценту на реакцію аудиторії); *діалоги* (діалогічні) – постійна взаємодія зі слухачами; *дискусії* (розкриття протиріч у ході лекції) [311, с.59]. Психологічні аспекти лекції як методу навчання висвітлено в працях С.Зинов'єва, П.Зайченка, І.Конфедератова, М.Махмутова, Р.Нізамова, М.Нікандрова, І.Страхова, І.Кобиляцького та інших учених.

Лекції інформаційного типу в модульному навчанні втрачають своє виняткове значення, яке вони мають за традиційного навчання. Перевага віддається лекціям *проблемним, пошуковим, оглядовим, настановчим, концептуально-аналітичним* [181, с.16]. Лекція стає процесом, під час якого в студентів формуються знання, забезпечуються мотиваційний компонент і загальноорієнтовний етап оволодіння науковими знаннями. Посилюється роль лекції в якісному управлінні самостійною роботою студентів.

Вступна(оглядова) лекція дає студентам уявлення про завдання і зміст курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», розкриває структуру й логіку розвитку української мови на сучасному етапі, орієнтує на специфіку навчального предмета і взаємозв'язок з іншими дисциплінами, особливості вивчення найбільш складних тем, що входять до курсу тощо.

Пропонуємо стислий зразок проведення *вступної лекції* за формою *лекція прес-конференція* на тему: «**Мова і соціум**».

Метод навчання: *вступна лекція прес-конференція*.

Вид створеної комунікативної ситуації: *колективна, групова, і, в окремих випадках, діадична*. Можливі технічні засоби візуалізації: *відеомагнітофон, комп'ютер, кінопроектор*. Можливі візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, плакати* тощо.

Така лекція організаційно-методично була побудована за задалегідь заданими питаннями, що стосуються конкретної теми, або за запитаннями, які студенти формують безпосередньо на лекції після оголошення теми. Важливим результатом такого виду лекції є те, що студенти отримують досвід лаконічного формулювання питань та відповідей, вчаться активному опонуванню, переконливому аргументуванню й зосередженості. Методика проведення лекції прес-конференції:

1. На початку лекції було названо тему «Мова і соціум» і зроблено пропозицію ставити питання, як в усній формі, так і письмово. (Кожен студент міг сформулювати питання, яке він хотів поставити, записати та передати лектору).

2. Було отримано 7 запитань (3 запитання в усній формі, 4 – у вигляді записок). Після уточнення формулювань запитання набули

такого змісту (в дужках подано безпосередньо запитання студентів, тільки виправлено деякі стилістичні й орфографічні помилки):

1-2. Українська мова і міждисциплінарні зв'язки. Місце української мови в системі інших (гуманітарних і природознавчих або технічних) наук (Як українська мова пов'язана з іншими дисциплінами, що ми вчимо у ВНЗ? Яке її місце серед інших наук?).

3. Національна мова й духовна культура народу (Чому українську мову треба зберігати?).

4. Мовна ситуація у східному регіоні України: стан і перспективи розвитку української мови на Сході й Півдні України (А як Ви думаєте, які перспективи розвитку української мови в нашому регіоні?).

5. Поняття білінгвізму (А що таке двомовність?). Аспекти українсько-російського білінгвізму: психологічні, педагогічні, соціолінгвістичні тощо (Що це за поняття таке «двомовність», з чого ця двомовність складається?).

6. Функції мови у суспільстві (Які функції української мови в нашому суспільстві?).

3. Лектор відібрала питання за змістом і почала читати лекцію. Лекційне викладання будувалося таким чином, щоб у вигляді послідовного розкриття теми було надано відповіді на всі поставлені студентами питання. (Лекція може читатися також як сукупність відповідей на поставлені питання або як зв'язний текст, у процесі викладення якого формулюються відповіді).

4. Наприкінці заняття ми разом зі студентами підвели підсумки щодо поставлених питань. У кінці лекції можна провести аналіз відповідей як віддзеркалення інтересів і знань студентів. (Якщо, на думку слухачів, відповіді на окремі питання їх не задовольнили, то лектор розкриває їх докладніше за час, який залишився для цього спеціально).

Така лекція проводиться, як правило, на початку вивчення теми чи розділу, іноді наприкінці. Якщо у студентів виникають складнощі з формулювання запитань (що можливо, якщо студенти-першокурсники), це може свідчити не тільки про низький рівень підготовки студентів з конкретної теми, але й хвилювання, ніяковість (адже студенти є першокурсниками!) та інші чинники.

Лекція прес-конференція надає можливість скласти модель аудиторії слухачів, що дуже важливо в роботі зі студентами першого курсу. Ця лекція має на меті привернути увагу до вузлових питань вивчення української мови за професійним спрямуванням, скласти уявлення про рівень підготовки студентів з української мови, їхню грамотність, уміння формулювати свої думки, володіння навчальним матеріалом. Такі лекції передбачають відмову від традиційного інформування студентів і реалізацію діалогових (паритетних суб'єкт-суб'єктних) стосунків між викладачем та студентами. Опрацювання і читання таких лекцій потребують додаткових творчих зусиль для підготовки змісту лекцій, підвищення рівня професійної

компетентності та педагогічної майстерності, психолого-педагогічної підготовки викладача.

Проблемна лекція має творчий характер, наближується до пошукової, дослідницької діяльності й забезпечує міцне засвоєння теоретичних знань, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета і професійної мотивації майбутнього фахівця, розвитку професійного мислення і мовлення за обраним фахом студентів. Змістом проблемних лекцій є відбиття новітніх досягнень науки й інноваційних технологій. Викладач дає аналіз об'єктивних протиріч розвитку наукових знань і способів їх розв'язання. Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в працях І.Лернера, О.Матюшкіна, М.Махмутова, М.Скаткіна, А.Фурмана та ін. учених.

Лекції *діалогового типу* мають чіткий методичний задум. Спілкування у діалозі між викладачем і студентом відбувається з метою розвитку креативного мислення й активізації пізнавальної діяльності студентів. «Діалогове» спілкування можна здійснити за таких умов:

- викладач вступає в контакт зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, що хоче поділитися з ними своїми знаннями, досвідом;
- викладач не лише визнає право студента на власні судження, а й зацікавлений у них;
- матеріал лекцій будується за принципом обговорення шляхів вирішення навчальних проблем із різних точок зору;
- викладач демонструє способи вирішення об'єктивних протиріч у науці;
- контакт зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити учасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим викладачем;
- викладач ставить запитання і стимулює самостійний пошук відповіді на них [181, с. 16-17].

Лекції проблемного та діалогового типу забезпечують творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей науки й технології, методів здобуття нових знань, а також використання знань у практичній діяльності. Проблемне навчання має на меті пошукову діяльність студентів, постановку питань розв'язування складних наукових проблем і завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, проблемний виклад й пояснення знань викладачем, різноманітну самостійну роботу.

Пропонуємо розроблену модель *лекції проблемного типу з виходом у діалог* з курсу української мови за професійним спрямуванням за темою: **«Стилістика наукового мовлення»**.

Вид створеної комунікативної ситуації: *фронтальна*. Матеріальне забезпечення: *відеомагнітофон, комп'ютер, кінопроектор*. Візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, плакати* тощо.

Ми намагалися здійснити включення професійного мислення студентів за допомогою проблемних ситуацій. Під час створення проблемної ситуації було задіяно наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми (*Чому функціональні стилі вважають суспільно зумовленою, внутрішньо об'єднаною системою мовних засобів? Які ви знаєте функціональні стилі української мови?*);

- проблемні завдання у вигляді питання (*Які основні функціонально-комунікативні характеристики наукового стилю? У чому полягає граматичні особливості наукового стилю? Які ви знаєте жанри наукової літератури?*);

- повідомлення інформації, що містить суперечність, подання протилежних думок із питання;

- звернення уваги на складнощі системи мовних засобів наукового стилю та особливості номенклатури синтаксичних конструкцій залежно від способу викладання наукової інформації, що потребують пояснення;

- повідомлення інформації, що є важкою для сприймання (*проблеми уживання загальнонаукової та термінологічної лексики за фахом студентів; специфіка використання засобів лексичного зв'язку в наукових текстах; композиційно-структурна організація текстів тощо*).

- постановка питань, на які має відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробивши висновки.

Засобом управління мисленням студентів на навчально-проблемній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних та інформаційних запитань, наприклад: *«Яка інформаційна роль порядку слів у науковому тексті?» «Який специфічний спосіб викладання матеріалу в науковому тексті?»*, *«У чому полягає механізми компресії і розгортання наукової інформації тексту?»* тощо.

Одним зі шляхів активізації роботи студентів над темою є використання структурно-логічних схем (*слова-організатори наукової думки; слова-домінанти; слова-конкретизатори*), що були розмножені і розповсюджені серед студентів під час лекції. Вибіркове опитування показало, що з тем, де використовувались такі схеми, відсоток викривлення інформації не перевищував 15%.

Активізація пізнавальної діяльності студентів також відбувалася за допомогою опорних сигналів (плакати-моделі, наочні схеми основних понять теми лекції). Упродовж двохгодинної лекції доцільно використовувати не більш 4–6 плакатів, при цьому їх розподіл у часі в ході лекції має бути по можливості рівномірним. Важливим засобом підвищення наочності лекції є використання не тільки аудіальних (що сприймаються на слух), але й візуальних (що сприймаються наочно) наочних матеріалів.

Підвищення ефективності засвоєння матеріалу відбувається за рахунок активізації одночасно кількох каналів сприйняття. І воно є особливо значним, коли наочність демонструється за допомогою

технічних і комп'ютерних засобів. Це дозволяє подати матеріал великим планом і в динаміці.

Для цієї теми лекції розробляли листи з опорними сигналами та листи взаємоконтролю. Час, відведений на лекцію, був поділений на дві частини. У перші 40 хвилин використовувалися слайди, схеми, викладався основний матеріал з теми. Студенти слухали, але не конспектували. У другій частині лекції (25 хвилин) у стислій формі, використовуючи опорні схеми, лектор викладав, студенти фіксували матеріал. Останні 25 хвилин відбувається обговорення у вигляді мікродіалогів між лектором і студентами (усього в обговоренні брали участь 4 студенти 1 курсу).

Таким чином, на нашу думку, на лекції проблемного характеру студенти знаходяться в постійному процесі "співмислення" з лектором, нарешті стають співавторами в вирішенні проблемних завдань.

Усе це призводить до гарних результатів, оскільки, по-перше, знання, засвоєні таким чином, є досягненням тих, хто навчається, тобто якоюсь мірою знаннями-переконаваннями; по-друге, засвоєні активно, вони глибше запам'ятовуються і легко актуалізуються (навчальний ефект), більш гнучкі і мають властивість переносу в інші ситуації (ефект розвитку творчого мислення); по-третє, вирішення проблемних завдань виступає своєрідним тренажером у розвитку інтелекту (розвивальний ефект); по-четверте, подібного роду лекція підвищує інтерес до засвоєного змісту і підсилює професійну мовну підготовку (ефект психологічної підготовки до майбутньої професійної діяльності).

Пропонуємо розроблену стислу модель *лекції-візуалізації* з курсу української мови за професійним спрямуванням.

У ході лекції був проведений *функціональний аналіз шляхів і джерел формування української промислової, галузевої, політичної, наукової термінології*. А також розглянуто *проблеми впорядкування й удосконалення сучасної української термінології*.

Тема: **«Українська наукова термінологія».**

Метод навчання: лекція-візуалізація.

Вид створеної комунікативної ситуації: *фронтальна*.

Матеріальне забезпечення: *виставка літератури (галузеві словники, довідники за фахом студентів тощо), відеомагнітофон, телевізор, комп'ютер, панель для демонстрації комп'ютерних слайдів, екран*.

Візуальні типи навчального матеріалу: *схеми, графіки, слайди, відеофільми, відеоролики тощо*.

Структура лекційного заняття з теми «Українська наукова термінологія» передбачає роботу за такими етапами:

1. На етапі актуалізації знань студенти концентрують увагу на суті та змістові понять «термін» та «термінологія», демонструють власні знання, уміння й навички з вузькоспеціальної та загальнонаукової лексики, висловлюють думки й обґрунтування суті поняття «термін»,

зроблені на основі власних спостережень й самостійного опрацювання матеріалу.

2. На етапі презентації нової усної та візуалізованої інформації викладач добирає інформацію у вигляді відеороликів, на яких для аналізу подаються приклади термінів різних галузей науки й творчості. У процесі демонстрації викладач-лектор скеровує студентів до опрацювання української наукової термінології (обговорюються проблеми унормування лексичних і словотворчих термінологічних засобів української мови з точки зору уніфікації і стандартизації термінів, що ґрунтується на попередньо набутих знаннях).

3. На етапі суб'єкт – суб'єктної взаємодії (під час аналізу нового матеріалу) подається та аналізується новий (візуалізований) матеріал відповідно до основної інформації.

4. На етапі засвоєння нового матеріалу використовується переглянутий візуалізований матеріал з метою напрацювання навичок використання української термінології за фахом студентів, як в усному, так і писемному мовленні.

Дослідження методистів та власний педагогічний досвід свідчать про підвищення мотивації в навчанні української мови з розвитку професійного мислення й мовлення, кращі результати та більш високі темпи засвоєння матеріалу під час проведення лекцій-візуалізацій, оскільки важливою відмінністю такого роду лекцій від традиційних є вдале поєднання показу, демонстрації навчального матеріалу зі словом викладача.

Отже, застосування у процесі навчання студентів-нефілологів проведення лекцій-візуалізації сприятиме розвитку професійного мислення й мовлення, що побудоване на основі індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу.

Разом із цими традиційними видами проведення лекцій сучасна дидактика оперує інноваційними технологіями, що дозволяють значно активізувати діалогові і творчо-пошукові форми проведення освітньої роботи. До них належать *лекція-ділова гра*, *лекція-бліцтурнір*, *лекція-брифінг*, *лекція-брейнстормінг*, на яких студенти не конспектують викладений матеріал, а обговорюють інформацію, пропоновану у формі конспектів або текстів лекцій [331; 288, с.10].

Окрім лекції, важливими формами організації навчальної діяльності студентів-нефілологів У ВНЗ з метою розвитку їх професійного мовлення є *семінарські та практичні заняття*. Кожне семінарське або практичне заняття має свій план проведення залежно від мети заняття та дидактичних комунікативних цілей. У системі ВНЗ на нефілологічних факультетах кожне практичне заняття має формувати креативні вміння студентів з професійного мовлення за фахом.

Семінар є організаційною формою, у процесі якої викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних

завдань або рефератів. Це може бути обговорення фахової термінології, питання культури мовлення тощо.

У практиці роботи ВНЗ в основному культивуються три типи семінарів:

- які сприяють поглибленому вивченню певного систематичного курсу;
- вивченню окремих основних або найбільш важливих тем (проблем) курсу;
- семінари дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою (спецсемінари) [88].

Залежно від часу проведення указані семінари поділяються на проміжні, рубіжні та підсумкові за темами і розділами курсу.

Успіх семінарів, активність студентів на них закладається на лекції, яка, як правило, передує семінару. Лекційний курс, його змістовність, глибина, емоційність значною мірою визначає рівень семінару. Головне, що забезпечує успіх семінару – інтерес аудиторії до обговорюваних проблем.

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах [88, с.179]. Професійне використання знань, на нашу думку, це вільне володіння мовою професії, тобто точне оперування термінами, поняттями та визначеннями.

Виходячи з того, що семінар у ВНЗ є груповим заняттям під керівництвом викладача, ми вважаємо що основні завдання полягають у реалізації таких цілей:

- поглибити і закріпити у студентів знання, отримані на лекціях і в ході самостійної роботи;
- перевірити ефективність і результативність самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом з української мови професійного спрямування;
- прищепити студентам навички пошуку, риторичних умінь узагальнення і викладення навчального матеріалу в студентській аудиторії;
- виробити вміння формулювати, обґрунтувати і викладати власне судження з обговорюваних питань, вміння відстоювати свої погляди.

Семінар – активний метод навчання, у застосуванні якого має переважати продуктивно-перетворювальна діяльність студентів. Він має розвивати і закріплювати у студентів навички самостійної роботи, вміння складати плани теоретичних доповідей, їх тези, готувати розгорнуті повідомлення і виступати з ними перед аудиторією, брати участь у дискусії і обговоренні, формувати риторичні навички й вміння з професійних питань. Таким чином, семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, його завдання значно ширше, складніше і цікавіше.

План, що видається студентам до проведення семінару, слугує основним методичним документом для організації їх самостійної роботи. Залежно від обраної методики проведення семінару план може мати різну структуру.

Незважаючи на це, у якості обов'язкових його компонентів виступають тема, дидактичні і виховні цілі заняття, організаційно-методичні вказівки, навчальні питання, що підлягають розгляду, теми доповідей, повідомлень, рефератів, рекомендована література.

Зрозуміло, при цьому важливо урахувати, що до одного двохгодинного семінару студент може готуватися не більш, ніж 4–5 годин і за цей час прочитати, обдумати і законспектувати не більш 60 сторінок тексту, тобто обсяг літератури, що відпрацьовується студентами для підготовки до семінару, має бути мінімальним. Наразі викладач сам штовхає студентів на шлях неглибокої і формальної підготовки.

Практична робота кожного студента з підготовки до семінару включає чотири етапи.

На першому етапі необхідно з плану семінару з'ясувати тему, мету і питання. На основі цього кожному студенту слід визначити свою роль і завдання на семінарі (підготовка реферату, виступ тощо), обсяг і порядок роботи, передбачити, які і коли будуть потрібні джерела з кожного питання, які матеріали підготувати для обґрунтування, які додаткові матеріали можна буде залучити, де їх знайти.

Другий етап підготовки до семінару включає роботу зі збору і ознайомленню з рекомендованою літературою.

Третій етап включає глибоке вивчення джерел.

Четвертий (заключний) етап передбачає поглиблену роботу з конспектом: ще раз уважно прочитати конспект, зробити його розмітку (підкреслити заголовки, виділити найбільш важливі цитування тощо), скласти план виступу.

Реалізація пізнавальної мети в ході семінару потребує від викладача умілого методичного керування. На всіх етапах студенти працюють або під безпосереднім керівництвом викладача (особливо характерно для першого курсу ВНЗ), або в режимі консультування.

Порядок обговорення питань плану може бути найрізноманітнішим, він залежить від форми семінару і тих цілей, що ставляться перед цим заняттям для групи студентів. В умовах ВНЗ найчастіше використовуються три схеми: реферативно-довідна, питально-відповідна і змішана.

За реферативно-довідною схемою з кожного питання спочатку заслуховується реферат або доповідь, підготовлена одним зі студентів, а при питально-відповідній – виступ одного зі студентів за вибором викладача, після чого організується розгорнута бесіда. У змішаній формі з одного з питань заслуховується реферат (довідь), а з інших – виступи студентів за їх бажанням. Наприкінці обговорення основний доповідач робить загальний підсумок.

Щоб семінар був по-справжньому активним, він має носити дискусійний, але керований характер. Для цього сценарій дискусії продумується викладачем заздалегідь. Виступи студентів із питань семінару можуть бути у вигляді реферату, доповіді або повідомлення, що розрізняються насамперед за глибиною перероблення розглянутих питань. Хоча в цілому чітку межу між ними провести дуже важко.

Реферат – стисле викладення в письмовій або усній формі змісту засвоєних наукових праць, монографій, статей періодичного друку, а також особистого досвіду у фаховій галузі майбутньої професії.

Доповідь і повідомлення – це стислий виступ студентів за одним з розглянутих питань на основі узагальнення всього засвоєного матеріалу.

У ході семінару викладач використовує додаткові питання: *уточнювальні, зустрічні, наводжувальні і проблемні*.

Першочергове значення під час проведення семінарського заняття має етика дискусії і полеміки. З метою активізації семінарських занять з української мови професійного спілкування можна використовувати методи, запозичені з інших видів навчальних занять. Це методи рецензування, аналізу професійного досвіду, аналізу поточних подій, завдань, вправ і практичних завдань.

Успіх семінару завжди залежить від активності студентів, тому другий обов'язок викладача розвивати й заохочувати це. Важливо, на нашу думку, настійливо навіювати студентам думку, що активність – це не тільки виступи і дискусії, але й уміння слухати. Студентів, зокрема першокурсників, необхідно переконувати, що уміння слухати не менше важлива якість, ніж уміння говорити.

Семінар, як і будь-який інший вид навчальних занять, передбачає широке використання засобів наочності й ілюстративного матеріалу. Досвід багатьох викладачів-методистів ВНЗ свідчить про те, що тільки за допомогою засобів наочності вдається досягати високого ступеня емоційного впливу на студентів під час вивчення навчального матеріалу.

Із засобів наочності передусім використовуються схеми, плакати, комп'ютерні слайди і слайди, виготовлені на спеціальних прозорих поверхнях, діафільми (діапозитиви), грамзаписи тощо. Вони можуть слугувати графічною опорою для логічного мислення студентів, полегшувати засвоєння складних абстрактних наукових понять, дисциплінувати доповідачів і сприяти економії навчального часу.

Наводимо приклад моделі семінарського заняття з теми:

«Функціональні стилі української мови»

Метод навчання: семінар.

Формулювання педагогічних завдань, що вирішуються в рамках семінару: виявити ступінь засвоєння студентами ключових категорій і понять теми, поглибити їх знання з питань, що виносяться на обговорення, забезпечити формування у студентів власного особистісно-змістовного ставлення до розглянутих навчальних питань,

сприяти розвитку у студентів мотиваційної готовності застосовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності.

Види створюваних комунікативних ситуацій: колективна, групова і, в окремих випадках, діадична.

Засоби контролю: контрольні тестові завдання на редагування (три варіанти).

Матеріальне забезпечення: виставка літератури (словники, галузеві термінологічні довідники), набір тестових завдань.

Питання семінару: «Функціональні стилі української мови»:

1. Сфери вживання й основні функції у суспільстві стилів сучасної української літературної мови.

2. Загальна характеристика функцій і основних різновидів наукового, офіційно-ділового стилів.

3. Багатство лексичних засобів української мови (доречність і доцільність уживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів і т.д. у різних стилях мови).

4. Лексико-стилістичний аналіз текстів різних стилів і жанрів із визначенням характерних стильових засобів (лексико-стилістичне редагування речень, виправлення стильових помилок).

Наводимо план проведення семінарського заняття в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

План проведення семінарського заняття

1. Вступна частина

Дії викладача	Дії студентів
<p>Перевіряє наявність студентів на семінарському занятті і підготовленість їх до проведення занять.</p> <p>Доводить до студентів тему заняття, його мету, питання, що виносяться на обговорення, логіку і порядок їх розгляду.</p> <p>Призначає групу експертів, які за підсумками заняття мають зробити свій висновок про ступінь індивідуальної підготовленості студентів до семінарського заняття, інструктує їх.</p>	<p>Староста групи інформує про наявність студентів (присутні/ відсутні) та підготовленість до занять.</p> <p>Роблять відповідні помітки в конспекті.</p> <p>Займають відведене їм місце і фіксують якість відповідей кожного студента.</p>

2. Основна частина

Дії викладача	Дії студентів
<p>Здійснюється фронтальне опитування студентів з метою з'ясувати, наскільки глибоко засвоєні ними ключові категорії і поняття теми.</p> <p>Питання для дискусії:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Що таке стиль? – Які ви знаєте стилі сучасної української мови? – Дайте загальну характеристику функцій і основних різновидів наукового стилю. – Дайте загальну характеристику функцій і основних різновидів офіційно-ділового стилю. – Як застосовуються лексичні засоби української мови у різних стилях? – Які є функціонально-стилістичні типи лексики? – Що таке запозичена лексика? – Наведіть приклади лексико-семантичної сполучуваності слів. – Наведіть приклади різноманітного стилістичного використання фразеологічних засобів. 	<p>Студенти письмово й усно відповідають на питання завдань, вибираючи з пропонованих відповідей правильні.</p> <p>Слухають повідомлення, роблять помітки в конспекті, ставлять питання доповідачу.</p> <p>Відповідають на питання викладача, доповнюють один одного, ставлять додаткові питання, беруть участь у дискусії</p> <p>Студенти наводять приклади, записують їх і визначають головні ознаки стилів</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Зробіть лексико-стилістичний аналіз тексту наукового стилю – Зробіть лексико-стилістичне редагування речень офіційно-ділового стилю. 	<p>Студенти аналізують тексти різних стилів (подані на картках) і записують правильні варіанти.</p>

3. Заключна частина

Дії викладача	Дії студентів
Надає можливість експертам оцінити результати індивідуальної участі студентів в обговоренні питань, що виносяться на семінар. Оцінює результати роботи експертів.	Слухають виступи експертів і оцінку їх роботи викладачем.
Підводить загальні підсумки семінарського заняття, досягнення цілей його проведення, результати індивідуальної роботи кожного студента (погоджуючись або не погоджуючись з думкою експертів), указує на недоліки, що маютьсся, виставляє оцінки в журнал. Дає рекомендації з самостійного поглибленого вивчення цієї теми з метою підготовки студентів до розгляду наступної.	Слухають викладача, роблять помітки в конспекті.

Існують багато різних видів семінарів у ВНЗ: семінар з елементами проблемності; семінар із використанням “сократівського” методу навчання; семінар-брейнстормінг (“мозковий штурм” – максимально напружена креативна мислетворча робота групи студентів з вирішення складного інтелектуального завдання у максимально стислий термін); семінар із використанням методу “круглого столу”; семінар з використанням методу аналізу конкретних ситуацій; семінар-бесіда; семінар-диспут; спеціальний семінар; навчальна тематична дискусія, семінар-екскурсія, семінар-дослідження тощо [288, с.15-18].

Особливо слід відмітити зростаючу роль професійно-ігрових форм проведення семінарських занять. Усі ці активні методи і форми проведення семінарів забезпечують творчий характер пізнавально-професійної діяльності студентів, сприяють дискусійності на заняттях та розвитку риторичних умінь майбутніх фахівців, реалізують дидактичні принципи і функції професійно-орієнтованого навчання.

Практичні та лабораторні заняття [288; 331] спрямовані на поглиблення теоретичного матеріалу й формування практичних умінь та навичок, а також уміння аналізувати й застосовувати здобуті знання для вирішення практичних завдань.

Метою *практичного заняття* є поглиблення наукових знань, здобутих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу,

прищеплення вмінь і навичок, розвиток наукового мислення і мовлення студентів [288, с. 24].

Мета й комунікативний зміст практичного заняття з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» полягає у розширенні, поглибленні, систематизації й деталізації наукових знань із мови, що одержують студенти на лекціях й у процесі самостійної роботи і спрямовані на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, формування умінь і навичок, розвиток наукового мислення і професійного мовлення студентів, прийняття самостійних рішень у складних виробничих ситуаціях. В організації практичного заняття необхідно чітко продумати систему контролю рівнів знань, що формуються, систему оцінок, виробити єдині критерії для всіх студентів для визначення ступеня оволодіння професійним мовленням.

Наприклад, основною дидактичною метою практичного заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є засвоєння та узагальнення відомостей про композиційно-структурну організацію наукового тексту: за характером змісту, за способом викладення інформації, лексико-граматичними засобами організації тощо.

Разом із дидактичною метою сформульовано професійно-комунікативну мету: сприяти активному опрацюванню композиційно-структурної організації наукового тексту з метою побудови таких текстів за основними фаховими дисциплінами, уміти відтворювати жанри наукової літератури у власному усному та писемному мовленні під час професійного спілкування та публічних виступів.

Між дидактичною та комунікативною цілями є глибокий внутрішній зв'язок: дидактичною метою заняття «Науковий текст. Структура мовного оформлення» з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є засвоєння і поглиблення знань про лексико-граматичні засоби організації наукового тексту та розпізнавання порушення морфологічних і синтаксичних норм у текстах наукового стилю залежно від способу викладення наукової інформації. Комунікативною метою заняття є формування і розвиток навичок роботи з науковими текстами за фахом студентів-нефілологів.

Таким чином, і дидактична і комунікативна цілі практичного заняття спрямовані на виховання особистості студентів, формування, розвиток і вдосконалення професійного мислення і мовлення майбутніх фахівців під час навчання української мови.

Незалежно від дидактичної мети практичного заняття здійснюється професійно-орієнтована комунікативна діяльність студентів на практичному занятті, що передбачає відповідну систему роботи з формування і розвитку професійного мовлення. Причому комунікативна мета практичного заняття сприяє усвідомленню студентом потреби у зростанні мовленнєвої вправності та вдосконаленні практичних навичок професійно-орієнтованого спілкування.

У системі навчання професійного мовлення студентів засобами української мови істотну роль грає черговість лекцій і практичних занять. Лекції є першим кроком підготовки студентів до практичних занять, які формують професійне мовлення. Питання, поставлені в ній, на практичному занятті набувають конкретне вираження і рішення. Подібного аналога лекція серед інших видів занять не має. Хоча кожне практичне заняття, що є заняттям у традиційному плані розвивальним, закріплювальним тощо, може активно виконувати функції підготовчого етапу до наступного активного сприйняття лекції.

Таким чином, лекція і практичні заняття не тільки мають суворо чергуватися в часі, але й бути методично зв'язані проблемним професійно-орієнтованим навчальним матеріалом або ситуацією, як, наприклад, лекція і практичне заняття за темами «Мовленнєва поведінка у професійно-службових стосунках». Наш досвід підказує, що чим далі лекційний матеріал знаходиться від матеріалу, що розглядається на практичному занятті, тим важче лектору залучити студентів у творчу діяльність.

Зміст практичного заняття реалізується в робочій програмі курсу української мови за професійним спрямуванням як план практичного заняття, що, наприклад, за темою «Система жанрів наукової літератури» віддзеркалює інформаційну насиченість заняття, сприяє тому, що студенти орієнтуються на відповідні типи завдань, спрямовані на написання різноманітних жанрів наукової літератури, а саме: анотації, рецензії, реферату, тез, наукової статті, резюме та ін., які допомагають опанувати дисципліни за фахом.

Педагогічний досвід свідчить, що на практичних заняттях не можна обмежуватися виробленням лише практичних навичок і вмінь вирішення завдань, виконання вправ, складання, опрацювання наукових текстів за зразками тощо. Студенти мають завжди бачити провідну ідею курсу і її зв'язок із майбутньою практичною професійною діяльністю. Мета занять повинна бути зрозуміла не тільки викладачу, але й студентам. Це додає навчальній роботі життєвий характер, стверджує необхідність оволодіння досвідом виробничої діяльності, пов'язує їх із практикою майбутньої професії.

За таких умов обов'язок викладача полягає в тому, щоб більше показувати студентам практичну значущість знання української мови. Під час проведення лекційних і практичних (семінарських) занять ми дотримувалися таких основних принципів навчання:

- єдність розвитку мовлення і мислення;
- зв'язок усного і писемного мислення;
- зв'язок роботи з розвитку культури мовлення, спілкування з теоретичними розділами курсів за фахом студентів;
- зв'язок роботи з розвитку культури мовлення з вивченням дисциплін фахового спрямування.

Щодо *лабораторних занять*, то в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» не передбачається таких занять, оскільки відсутні експерименти природничого характеру.

Отже, розроблена нами науково-методична система формування професійного мовлення студентів-нефілологів характеризується професійно-орієнтованою спрямованістю всього процесу навчання студентів й реалізується шляхом засвоєння теоретико-методологічних основ мовленнєвої культури, забезпечення єдності духовного, професійного, соціокультурного і психолінгвістичного аспектів розвитку професійного мовлення студентів, сформованості потреб і мотивів в оволодінні професійно-орієнтованими мовленнєвими знаннями, уміннями і навичками, розвитку культури професійного мовлення.

Але здійснення цих завдань підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності не може бути виконано без постійної, напруженої, свідомої самостійної роботи студентів.

Таким чином, основне завдання навчального процесу у ВНЗ – навчити студентів працювати і поповнювати свої знання самостійно. *Самостійна та індивідуальна робота студентів* – це форма навчального процесу у ВНЗ, що є основним способом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять.

Методологія організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію з лекційно-інформативної на *індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану* форму та на організацію *самоосвіти* студента.

Організацію самостійної роботи студентів (СРС) із формування і розвитку професійного мовлення, що складається з кількох етапів, подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Етапи самостійної роботи

I етап (підготовчий)	• нормування • планування • організація
II етап (теоретичний)	• навчально-методичне забезпечення СРС
III етап (навчально-практичний)	• аудиторна та позааудиторна СРС
IV етап (контрольний)	• контроль • самоконтроль • самоперевірка
V етап (корекційний)	• корекція навчального процесу (викладач) • самокорекція

Форми самостійної роботи студентів, спрямовані на розвиток професійного мовлення студентів-нефілологів, представлено в табл. 4.3.

Таблиця 4.3.

Форми самостійної роботи студентів

Аудиторна робота	Позааудиторна робота
Лекція (слухання та конспектування) Семінар (виступи з доповідями та рефератами) Практичне заняття (виконання вправ, завдань тощо) Консультації Контрольні роботи, тестування	Робота з літературними джерелами (підручником, навчальним посібником, довідником, словником тощо) Написання рефератів, підготовка доповідей, звітів Виконання творчих завдань Участь у роботі наукових гуртків і в дослідженнях кафедри

За Болонською угодою навчальний час самостійної і індивідуальної роботи регламентується і повинен становити не менше, ніж 50% загального обсягу трудомісткості навчання [311, с.102]. У такому разі викладач має забезпечити професійну самореалізацію особистості і формування її кваліфікаційного рівня, що неможливо без високого рівня грамотності та якісного професійного мовлення як усного, так і писемного.

Самостійна робота студентів є складовою частиною навчальної роботи і має на меті закріплення і поглиблення отриманих знань і навичок, пошук і здобуття нових знань, наразі і з використанням автоматизованих навчальних систем, а також виконання навчальних завдань, підготовку до наступних занять, заліків й іспитів. СРС організується, забезпечується викладачами кафедри, що контролюють самостійну роботу студентів в аудиторний і позааудиторний час. Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладачів має поєднуватися з самоконтролем студентів.

Матеріал, що підлягає вивченню на самостійних заняттях, планується в розробці навчальної програми. Педагогічна практика у ВНЗ нефілологічного профілю в організації самостійних занять під керівництвом викладача свідчить про те, що матеріал, що виділяється на такі заняття, має задовольняти багатьом вимогам.

Навчальний матеріал має бути викладеним у підручнику достатньо повно і з прикладами, тому важлива наявність достатньої кількості літератури, навчальних посібників, навчально-методичних матеріалів з обраної тематики, що є обов'язковою і неодмінною умовою для успіху таких занять.

Сюди відносяться також подані відомості, що поглиблюють знання, отримані на лекції. По можливості не треба вводити нові, не пов'язані з попереднім матеріалом поняття, а розширювати уявлення вже засвоєних понять і визначень. Матеріал має містити проблемні, ще не повністю вирішені питання, що потребує наполегливої поглибленої роботи й обдумування.

Засоби самостійної роботи студенти обирають індивідуально, але *методика досягнення кінцевої мети визначається викладачем і включає*

послідовність вивчення і засвоєння навчально-методичного матеріалу, посібників, керівництв, настанов, техніки тощо; визначення головного в матеріалі, що вивчається, відомості, що необхідно проробити і законспектувати; перегляд навчальних кінофільмів і їх обговорення; роботу студентів за індивідуальними завданнями.

Нові і, слід сказати, широкі можливості в самостійній роботі над навчальним матеріалом відкриваються з появою на робочих місцях студентів персональних ЕОМ і автоматизованих навчальних систем. Їх використання на самостійних заняттях під керівництвом викладача дозволяє:

- розширити інформаційну базу навчальних занять;
- підвищити активність студентів, із пасивних “поглиначів інформації” вони перетворюються в її “добувачів”;
- розвивати здібності до аналізу й узагальнення, покращувати зв’язність, широту і глибину мислення;
- полегшити засвоєння абстрактного матеріалу, надати його у вигляді конкретних образів;
- привчити студентів до точності, акуратності, послідовності дій;
- розвивати самостійність.

У цілому орієнтація навчального процесу у ВНЗ на самостійну роботу студентів і підвищення її ефективності передбачає: збільшення годин на самоосвіту студентів; планування, організація і контроль СРС з виконанням норм бюджету часу студентів; складання графіків СРС; організацію постійних консультацій, видачу комплектів завдань на самостійну роботу заздалегідь або поетапно.

За СРС планується створення навчально-методичної і матеріально-технічної бази нефілологічного ВНЗ (підручники, навчальні і навчально-методичні посібники, комп’ютерні класи тощо), що дозволяють самостійно засвоювати дисципліну; розвиток систем дистанційної і відкритої освіти; доступність спеціальних аудиторій для самостійної роботи студентів; розміщення стендів з інформацією про зміст завдань, контроль СРС тощо.

Керування самостійною роботою студентів повинно здійснюватися за різними напрямками. Зокрема, деякі з них: *методичний, виховний, організаційний* аспекти організації самостійної роботи студентів тісно пов’язані між собою, і тільки за умови цілеспрямованої і систематичної роботи з усіх трьох напрямків «коефіцієнт корисної дії» її може бути достатньо високим.

Знання та пізнавальний досвід, здобуті в ході виконання самостійної роботи, набувають дійового характеру, а отже, пізнавальна активність та самостійність студента неухильно зростатимуть, підвищується мотивація щодо вивчення української мови.

Самостійна робота студентів без відповідної звітності та за відсутності контролю за її виконанням втрачає значення, тому необхідно визначити вимоги до звітності студентів про виконання ними завдань.

Продemonструємо, яким же чином можна організувати СРС студентів-нефілологів із метою формування і розвитку професійного мовлення, наприклад, у навчально-професійній сфері у структурі курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» за модульно-рейтинговою системою (виділяємо навчально-професійну сферу як один з основних критеріїв досконалого професійно-мовлення студентів-нефілологів).

Експериментальну програму дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що слугувала основою формування модулів для самостійної роботи, представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Зміст самостійної роботи над розвитком професійного мовлення студентів-нефілологів

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. УКРАЇНСЬКА МОВА	
<p align="center">Теми для самостійного опрацювання</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Норми сучасної української мови у зіставленні з російською. 2. Види інтерференції (фонетична, орфоепічна, орфографічна, лексична, морфологічна, синтаксична, словотворча). 3. Основні норми літературної вимови (у порівнянні з російською). 4. Проблеми інтерференції. Поняття “суржик”. 5. Уживання великої літери в назвах офіційних установ. 6. Правопис російських та інших слов'янських прізвищ. 7. Написання складних слів. 8. Поняття суспільно-політичної термінології. Типові помилки слововживання. 9. Лексико-семантична сполучувасть слів. 10. Функціонально-стилістичні типи лексики. 11. Доречність і доцільність уживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів і т.д. в науковому й офіційно-діловому стилях мови. 12. Стилістичне використання фразеологічних засобів української мови. 13. Відмінкові відмінності прикметника порівняно з російською мовою. 14. Обмеження вживання коротких форм прикметника. 15. Дієслівні особливості вживання особових форм дієслова в науковому стилі. 16. Особливості творення і вживання дієприкметника й дієприслівника. 17. Особливості творення та вживання займенника і числівника. 18. Розбіжності в роді, числі, відмінах, відмінках іменників української і російської мов. 19. Сполучення числівника <i>два, три, чотири</i> з іменниками тощо. 20. Варіантність словотвірних форм дієприкметника. 21. Уживання прийменників <i>за, з, із, до, від, під, через, щодо</i> тощо з різними частинами мови 22. Уживання прийменників <i>біля, коло, край, поруч, при</i> тощо). 23. Безприйменникові конструкції. 	26
Модульний контроль / контрольні роботи /	2

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ	
<p>Теми для самостійного опрацювання</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Загальна характеристика функцій і основних різновидів наукового, офіційно-ділового стилів. 2. Формули мовленнєвого етикету ділових листів. 3. Види й жанри усного публічного мовлення. 4. Невербальні засоби в усному мовленні (міміка, жести, поза тощо). 5. Форми організації мовлення в професійно-ділових стосунках. 6. Основні формули мовленнєвого етикету. 7. Мовленнєвий службовий етикет. 8. Етапи підготовки і мовленнєвої реалізації ділової дискусії. 9. Ділова кореспонденція, культура оформлення і композиція ділових листів. 10. Комунікативні принципи оптимізації ділових стосунків. 11. Деякі комунікативні тактики і стратегії мовленнєвої поведінки в ділових стосунках. 12. Лінгвістичний, логіко-композиційний, етико-психологічний аналіз мовленнєвої поведінки в ситуаціях професійно-ділових стосунків. 13. Увага до мовленнєвих і комунікативних помилок (девіаційні помилки). 14. Стандартизовані, усталені формули мовленнєвого службового етикету (вітання, звертання, привертання уваги, контактні формули ввічливості і т.д.). 15. Рольові ігри за визначеною професійно-орієнтованою темою. 16. Номенклатура синтаксичних конструкцій залежно від способу викладання наукової інформації (складнопідрядні, безособові речення, наявність пасивних конструкцій тощо). 17. Структурно-семантичні принципи компресії інформації. Трансформація складносурядних речень у прості. 18. Переклад та робота зі словниками різних типів. Підвищення культури мовлення, збагачення словникового запасу науковою лексикою та фаховою термінологією. 19. Система мовних засобів наукового стилю (загальнонаукова, термінологічна лексика; засоби лексичного зв'язку; слова-організатори наукової думки; слова-домінанти; слова-конкретизатори). 20. Комплексний аналіз конструктивних, текстоутворювальних (спосіб зв'язку частин висловлювань), семантичних й виражальних функцій граматичних явищ. 21. Норми застосування граматичних явищ під час виконання завдань продуктивного характеру (складання висловлювань за фахом, розв'язання ситуативних мовленнєвих завдань та ін.). 22. Твори малого (мініатюри) і великого розмірів. 23. Складання різних за жанрами наукових та ділових текстів із використанням текстів-зразків різних типів, жанрів і стилів. 24. Принципи розгортання інформації у науковому тексті. 25. Відпрацювання трансформаційних прийомів компресії і розгортання інформації. 26. Виділення основної і додаткової інформації в тексті. 27. Підвищення загальнофахової обізнаності (конспектування лекцій та виконання практичних завдань з української мови); 28. Тексти на аудіювання за фаховою специфікою. 29. Довідково-бібліографічний апарат наукової літератури. 30. Оформлення цитат. 	36
Підсумковий модульний контроль / контрольне тестування за всіма видами мовленнєвої діяльності	4

З таблиці видно, що на СРС (згідно з планом експериментальної програми) відводиться на вдосконалення теоретичних знань та практичних умінь у модулі 1 – 28 годин, а в модулі 2 – 40 годин. Під час опрацювання кожної теми на практичних та семінарських заняттях зверталася увага студентів на комунікативні аспекти розвитку професійного мовлення, відпрацювання умінь складання та роботи з різними за жанрами науковими та діловими текстами за фахом в усному та писемному мовленні, підвищення загальнофахової обізнаності, користування довідково-бібліографічним апаратом наукової літератури, контроль володіння лексико-стилістичними засобами наукового і офіційно-ділового стилів. Два модулі містять значну кількість тем, після першого модуля ми встановили модульний контроль, другий модуль завершується підсумковим контролем.

Отже, в основі навчання української мови за курсами „Ділова українська мова” та „Українська мова професійного спілкування” лежить систематична самостійна робота студентів як в аудиторії, так і поза нею з обов’язковим виконанням завдань і наступною їх перевіркою викладачем. Організація самостійної роботи має бути спрямована на формування самостійності студентів у здобутті знань і на поетапне вирішення завдань, пов’язаних із досягненням потрібних результатів навчання. Усі завдання організації самостійної роботи студентів об’єднуються в одну велику групу: *професійно-орієнтовані, що виходять за рамки цілей власного практичного курсу української мови і зливаються із загальними завданнями підготовки фахівців того чи іншого профілю.*

Професійно-орієнтовані завдання організації самостійної роботи студентів з української мови диктуються профілем ВНЗ (факультету), що зумовлює як зміст навчального матеріалу (тексти за фахом), так і види навчально-мовленнєвої діяльності: *конспектування, тезування, запис лекцій, анотування, реферування* тощо. Усі ці види передбачені під час самостійної роботи студентів. Ці види робіт зумовлені отриманою інформацією, що використовується в такій навчально-мовленнєвій діяльності, як спілкування, виступ, доповідь тощо. У зв’язку з цим питома вага письма та письмового мовлення різна: під час самостійної роботи основний акцент робиться на розвиток уміння анотувати і реферувати спеціальну літературу, писати доповіді, статті на наукові і суспільно-політичні теми.

Доцільно поступово письмові роботи виносити в позааудиторну роботу, збільшувати обсяг самостійної роботи студентів над книгою. У цьому плані величезну роль грає збільшення позааудиторної роботи й введення до навчального навантаження. Показником сформованості навичок писемного мовлення буде вміння підбирати, анотувати, реферувати літературу за тією чи іншою темою (проблемою), робити її критичний аналіз. Ці завдання вирішуються в основному розділі

практичного курсу української мови та під час самостійної роботи студентів позааудиторно.

З метою вирішення цих завдань: підбиралися тексти за спеціальними та суміжними дисциплінами з наукових журналів. Деякі з них було адаптовано для самостійного читання з урахуванням лексико-граматичного матеріалу за розділами і темами програми, що пройдені; розроблено форми контролю самостійної роботи і ступені сформованості компонентів самостійності в роботі з літературою за фахом українською мовою. Об'єктом різних видів читання під час самостійної роботи студентів будуть значні за обсягом тексти наукової, публіцистичної і професійної літератури, що використовується для позааудиторної роботи студентів за фахом, під час підготовки до виступів, доповідей тощо.

Провідне місце у системі навчальних занять у ВНЗ мають також *інтерактивні* методи навчання [288; 331] – *неімітаційні* (дискусії, екскурсії); *імітаційні неігрові* (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); *імітаційні ігрові – інноваційні* – (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування) – розкривають великі потенційні можливості у вирішенні триєдиного завдання: навчання, виховання і розвитку особистості майбутніх фахівців.

4.3. Застосування інтерактивних методів навчання у мовленнєвій діяльності студентів

4.3.1. Ділові ігри як засіб формування і розвитку професійного мовлення

Останнім часом значний інтерес в навчанні мовам (як іноземним, так і української) у навчальних закладах різного типу викликає використання рольових і ділових ігор для моделювання реальної ситуації спілкування. Як навчальна модель міжособистісного групового спілкування і специфічна організаційна форма навчання усного мовленнєвого спілкування, що ґрунтується на комунікативному принципі, ділові й рольові ігри легко вписуються в заняття і, окрім усього іншого, дуже подобаються як учням середніх навчальних закладів, так і студентам. Таке навчання в методиці отримало назву *комунікативно-ділового або інтерактивного*. Тому й методи, що використовуються під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання виробничих, професійних ситуацій тощо), також називають *інтерактивними* [350, с. 130].

Особливе місце інтерактивним або інноваційним методам навчання відводиться у працях таких учених, як (А.Вербицький, Ю.Ємельянов, О.Петровський, Р.Піонова, І.Прокоп'єв та ін). Окремі питання інтерактивних методів навчання докладно розроблюються у працях методистів-практиків Н.Голуб, О.Горошкіної, О.Семенов, Т.Симоненко, Н.Остапенко та ін. Багато психологів і педагогів, такі, як Н.Анікеєва,

А.Капська, Г.Селевко, З.Слепкань, М.Стронін, А.Усова та ін., справедливо звертали увагу на ефективність використання ігрової діяльності в навчанні. У працях цих дослідників було розглянуто особливості ігрового методу навчання, функції ігор, запропоновано різні класифікації ігрової діяльності тощо. Д.Ельконін вважає, що гра соціальна за своєю природою і безпосереднім насиченням і спроектована на віддзеркалення світу професійної діяльності дорослих людей. Називаючи гру «арифметикою соціальних стосунків», Д.Ельконін трактує гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання світу [136].

Серед інтерактивних методів значного поширення набули ділові й рольові ігри, що використовуються для розв'язання комплексних завдань засвоєння нового матеріалу, закріплення й розвитку творчих здібностей, а також формування загальнонавчальних умінь. Рольова гра – це прийом, за якого студент має вільно імпровізувати у рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем, умов, зв'язків, що характерні для цієї діяльності як цілого [252, с.128]. Навчальні ігри розкривають такі можливості підготовки майбутніх спеціалістів, яких не можуть надати інші традиційні й нові форми, методи організації навчального процесу.

Ділова гра з успіхом може застосовуватися в навчанні української мови у вищих нефілологічних навчальних закладах для студентів різних курсів (як бакалаврів, так і спеціалістів, магістрів). І хоча для студентів гра вже давно не є провідною формою діяльності, вона дозволяє наблизити обстановку навчального процесу до реальних умов породження потреб у знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує особистісну пізнавальну активність студентів (С.Габрусевич [94], І.Дичківська [126], З.Слепкань [429] та ін.). Ділова гра дає можливість студентам вищих навчальних закладів зрозуміти і вивчити навчальний матеріал із різних позицій. Соціальна значимість ділових і рольових ігор у тому, що в процесі розв'язання певних завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні форми спілкування.

Найбільш складними з різноманітних видів ділових ігор є вільна і тривала ділові ігри, що відкривають простір для ініціативи і творчості. У проведенні вільної ділової гри самі студенти повинні вирішити, яку лексику їм використовувати, як буде розвиватися дія. Під час такої гри викладач тільки називає тему ділової гри, а потім просить студентів скласти різні ситуації, що торкаються всіх аспектів цієї теми. Творче ділове спілкування потребує розвитку соціальних умінь. Тому ділові ігри під час проведення занять із мови нерідко містять елементи соціального тренінгу (вправи у спілкуванні).

Одна з найголовніших функцій рольової гри – це *навчальна*, оскільки гра значною мірою визначає вибір мовленнєвих засобів, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і умінь, дозволяє моделювати спілкування учнів у різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема професійних. З точки зору студентів рольова гра – це ігрова діяльність, у процесі якої вони виступають в певних ролях. Метою рольової гри є діяльність, яка здійснюється, мотив якої лежить у самому змісті діяльності, а не ззовні. У цьому аспекті рольова гра виконує *мотиваційно-спонукальну* функцію. *Виховна* функція рольової гри полягає в тому, що саме в рольових іграх виховується дисципліна, взаємодопомога, активність, готовність включатися в різні види діяльності, самостійність. Уміння відстоювати свою точку зору, проявляти ініціативу, знайти оптимальне рішення в певних умовах. Рольова гра формує в учнів здатність грати роль іншої людини, бачити себе з позиції партнера по спілкуванню. Вона також орієнтує учнів на планування власної мовленнєвої поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває уміння контролювати свої вчинки, давати об'єктивну оцінку вчинкам інших. Отже, рольова гра виконує й *орієнтувальну* функцію. *Компенсаторна* функція рольової гри виявляється в тому, що саме в грі розв'язується протиріччя між потребою дії в учнів і неможливістю здійснювати операції, потрібні дією. Учні, особливо студенти, постійно прагнуть спілкування, і рольова гра дає їм можливість реалізувати таке прагнення [536].

Ділові ігри мають велике значення для розвитку навичок спілкування. Гра розвиває уміння аргументовано висловлюватися, переконувати співбесідників. У процесі гри, слід відзначити, з'являється спонтанна необхідність у нових мовних одиницях (головним чином, у словах, термінах для висловлення певного змісту), що сприятиме формуванню професійного мовлення. Гра, що звичайно ґрунтується на вирішенні проблеми, забезпечує оптимальну активізацію комунікативної діяльності. Необхідність знайти рішення поставленої проблеми зумовлює природність спілкування. Постановка проблеми і необхідність її рішення слугує також розвитку критичного і логічного мислення у студентів. Рольові стосунки між учасниками спілкування є основним параметром, який визначає характер ситуації.

Існують два типи ігор: елементарні і складні. Найважливішою характеристикою, яка описує рольову імітаційну гру, є її тривалість. Ми виділяємо такі типи ігор на цій основі: а) ігри, розраховані на одне заняття або його частину; б) пролонговані ігри; в) перманентні ігри.

Останнім часом викладачі часто використовують ділові й рольові ігри, основу яких складають знання ситуації або їх комплекс. Джозеф Ф.Каллахан і Леонард Х. Кларк [538] пропонують таку схему проведення гри: постановка мети гри; визначення ігрових ситуацій, що відповідає меті; розробка сценарію; інструктаж учасників; проведення гри; аналіз і вироблення рекомендацій на майбутнє.

Слід зазначити, що необхідна умова для успішного проведення ділової гри – гарне знання учасниками обговорюваного матеріалу, володіння необхідним лексико-граматичним інвентарем. Ділова гра дозволяє викладачеві оптимально поєднувати групові, парні й індивідуальні форми роботи. Проведення ігор завжди викликає у студентів величезний інтерес і підвищує ефективність навчально-мовленнєвої діяльності на практичних заняттях.

У Харківській національній академії міського господарства за допомогою представників органів студентського самоврядування розроблена для впровадження ділова гра «День відкритих дверей», що дозволяє студентам першокурсникам за невеликий проміжок часу найкраще підготуватися до навчальних занять в умовах розгалуженої системи корпусів академії і найлегше знаходити шляхи до аудиторій за короткі перерви між парами.

Гра особливо актуальна для перших курсів в академіях, університетах за наявності великої кількості навчальних фондів: корпусів, віддалених аудиторій, комп'ютерних класів тощо. Важливість гри також полягає у тому, що за один день студенти-першокурсники мають змогу познайомитися з усіма одногрупниками, краще пізнати один одного. Подібна гра дозволяє сформувати дружню атмосферу в групі з перших днів знайомства студентів, згуртувати колектив. Гру проводять напередодні навчального процесу – різні факультети у різні дні. Організацію гри покладено на орган студентського самоврядування вищого навчального закладу на чолі з його головою. Члени органу студентського самоврядування здійснюють загальну координацію гри, проводять попередню підготовку, вивчають розклад занять першокурсників, складають на факультетах графіки початку ділової гри та розклад її проведення, погоджують графіки гри з адміністрацією ВНЗ.

За умовами гри напередодні навчального процесу до кожної групи залучаються один-два студенти старших курсів (переважно четвертих, п'ятих), які погодилися брати участь у грі. Це можуть бути як члени органу студентського самоврядування ВНЗ, так і студенти, що навчаються у ВНЗ та не беруть активну участь у студентському самоврядуванні. Попередньо такі студенти-тьютори проходять тренінг із навичок формування команди, вивчають історію ВНЗ, свої обов'язки як тьютора, умови проведення гри. Далі кожний студент-тьютор отримує розклад гри для своєї групи, що складається з трьох головних частин: перша – знайомство та ігри на зближення групи, друга – знайомство з ВНЗ та системою навчання у ньому, третя – інтерактивна.

У першу частину гри мають увійти ігри, спрямовані на так зване «розламування льоду», тобто знайомство членів групи. У рамках цієї частини можуть бути використані міні-гра, в якій учасники стають у коло, кожен має назвати своє ім'я, повідомити, що він (вона) найбільше любить або відповісти на будь-яке інше запитання, а наступний має повторити імена та вподобання попередніх учасників і сказати своє.

Міні-ігри можуть проводитися як на вулиці, так і у приміщенні. Загалом перша частина не повинна перевищувати півгодини.

Після знайомства група має ознайомитися з розташуванням корпусів у ВНЗ (за необхідності отримати мапи корпусів та адреси їх розташування), дізнатися цікаві факти, пов'язані з історією ВНЗ, що можуть бути представлені як студентами-тьюторами, так і співробітниками ВНЗ. Також можливим є відвідування бібліотеки, музею, адміністративних приміщень та інших цікавих місць у ВНЗ. Друга частина повинна займати не більше ніж півтори години з можливою перервою на чай у буфеті або їдальні.

Остання частина є найбільш насиченою, мобільною й інтерактивною і полягає в пошуку аудиторій за найкоротший час. Під час проведення гри студенти описують аудиторії, лабораторні приміщення, у яких відбуваються заняття з профільюючих дисциплін (наприклад, аудиторії, що містять освітлювальні прилади, макети тролейбуса, трамвая, трансформатори, електричні машини тощо). Для кожного факультету початок третього етапу гри є єдиним. Тому, після завершення другої частини, групи факультету мають зібратися у визначеному місці, де буде оголошено умови останнього етапу гри. Обирають студентів від кожної групи на чолі зі старостою, які будуть шукати аудиторії. Потім оголошують старт інтерактивної частини гри. Усі вказані аудиторії треба взяти з розкладу занять груп факультету, що полегшить їх наступний пошук із початком занять. Обов'язковою умовою є спільне пересування обраних членів однієї групи й пошук аудиторій. У випадку якщо не всі обрані студенти групи одночасно знаходяться в аудиторії, що вказана в їх завданні, завдання не зараховується. У кожній аудиторії буде знаходитись представник органу студентського самоврядування, який видаватиме певний документ – контрольний лист за правильне знаходження аудиторії. Фініш гри відбувається у місці її початку. Виграє та група, яка першою відвідає всі вказані аудиторії та першою у повному складі повернеться на старт гри.

Позитивний бік гри наявний: зміцнення (згуртованість) колективу за короткий проміжок часу, робота в команді. Розвиваються – оперативність, реакція, здогадка. У процесі гри виявляються справжні лідери. Після закінчення гри всі її учасники отримують заохочувальні призи: сувеніри з символікою академії, зошити, члени команди, що прийшла першою, нагороджуються книгами про історію академії. Проводиться бліц-тестування: видається старостам груп та декільком добровольцям список аудиторій, які вони повинні знайти за найкоротший час. *Голова* – головний координатор гри, він не просто направляє роботу студентів старших курсів (2, 3, 4 курсів), які будуть проводити ділову гру на факультетах, але й складає маршрут, план пересування і часовий ліміт проведення гри.

У діловій або рольовій грі при вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості студентів, які в практичній

діяльності на власному досвіді усвідомлюють корисність своїх дій і дій своїх товаришів у грі, можуть критично оцінити, наскільки швидко розмірковують їх партнери, у грі студенти можуть ставати розсудливими, але й іноді – ризикованими. Студенти, разом вирішуючи завдання, беруть участь у грі, вчаться спілкуватися, ураховуючи думку товаришів. Спільні емоційні переживання під час ігрової діяльності сприяють зміцненню міжособистісних стосунків. У таких іграх кожен із студентів може проявити себе, свої знання, уміння, свій характер, емоції, волю якості, своє ставлення до діяльності й до інших студентів, які брали участь у грі. Після завершення ділової і рольової гри слід провести мотивовану оцінку викладачем і головуючим у грі участі кожного зі студентів у підготовці і проведенні цієї гри. Крім мовної правильності, викладач коментує виразність рольової поведінки, ініціативність студентів на всіх етапах гри.

У процесі навчання як української мови у курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)», так і під час навчання іноземним мовам може застосовуватися ділова гра, в основі якої лежить модель деякої реальної діяльності. Гра дозволяє наблизити обстановку навчального процесу до реальних умов породження потреби у знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує особистісну пізнавальну активність студентів під час навчання у вищій школі. Запропонована ділова навчальна гра, а також подібні види рольових ігор, дає можливість формувати навички і вміння адміністративного керування, коли органи студентського самоврядування або деканат беруть у свої руки управління факультетськими справами протягом кількох днів. Навчальні ігри такого типу можуть бути дуже ефективними в умовах проведення позанавчальної діяльності: вікторин, предметних вечорів, клубів веселих і винахідливих, проведення різних змагань тощо.

Отже, подібні інтерактивні методи навчання допомагають формувати вміння професійного (і не тільки) спілкування українською мовою, сприяють розвитку потрібних якостей особистості у спілкуванні: комунікабельності і толерантності, динамічності і гнучкості поведінки, емпатії, раціональності й орієнтації на співробітництво. Тобто, оптимальне введення рольових і ділових ігор у навчальний і позанавчальний процес є важливим і необхідним чинником залучення студентів до самостійного активного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, розвитку їх пізнавальної активності, формування творчої особистості студентів вищих нефілологічних навчальних закладах.

4.3.2. Дискусія і диспут у розвитку фахових інтересів і мовлення

Особливості формування і розвитку професійного мовлення у процесі навчання української мови студентів ВНЗ нефілологічного профілю у науковій, науково-навчальній і професійній сферах спілкування можна подати за допомогою дискусії і диспуту.

Проблеми культури комунікації, ділового спілкування, публічних виступів, дискусій і диспутів, діалогічного спілкування у діловій ситуації вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як І.Атватер, Л.Барановська, Е.Берн, Н.Голуб, Д.Джонджевіл, Ю.Ємельянов, Л.Зубенко, А.Коваль, Н.Курмишева, Л.Мацько, П.Міцич, В.Нємцов, Л.Паламар, М.Пентилюк.

Принциповим є питання висвітлення й аналізу методичних аспектів роботи зі студентами ВНЗ у процесі вивчення української мови на основі *дискусії* і *диспуту* як одного із засобів формування професійного мовлення, фахових інтересів та риторичних умінь у науковій, науково-навчальній і діловій сферах спілкування.

Під час дискусії або диспуту відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника у правильності своєї позиції і схилити до співпраці, діалогу на професійному рівні, обговоренню різних думок і позицій, взаємної критики гіпотез і пропозицій, їх обґрунтуванню і зміцненню, що веде до формування нових знань та уявлень; сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань. Отже, дискусія/диспут є засобом не лише комунікативного вправлення студентів, а й формування майбутнього фахівця [231, с.27].

Слід відзначити, що проведення дискусій українською мовою можливо лише в тому випадку, якщо робота над формуванням відповідних умінь створює певну систему, що охоплює всі ступені навчання. Вона має містити різні вправи і тренінги, що дозволяють подолати психолінгвістичні труднощі формування умінь у діалогічному мовленні, спрямовані на:

- * подолання замкненості, пасивності, скутості, сором'язливості;
- * рухове розкріпачення;
- * розвиток навичок сукупної діяльності, відчуття спільності;
- * розвиток мови жестів, міміки, пантоміміки;
- * формування відповідних мовленнєвих навичок і умінь у діалогічному мовленні на основі різних тем фахового характеру.

Основною трудностю навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії є відсутність у студентів знань і культури її ведення. Тому бажано попереднє оволодіння студентами як методикою і прийомами ведення полемічного спору, диспуту, так і уміннями спілкуватися взагалі [353]. Необхідно пам'ятати про те, що хоча *диспут*, *дискусія*, *полеміка* і відносяться до публічних мовленнєвих жанрів, але мають деяку різницю.

Під **диспутом** розуміється «публічна суперечка на наукову або суспільно важливу тему [324, с.149]». Також диспут вважають «публічним обговоренням в усній, рідше друкованій (писемній формі) суперечливого теоретичного питання» [435, с.13] У процесі диспуту йде боротьба думок між його учасниками, у них відсутня єдина точка зору і заздалегідь підготовлена відповідь. Термін «**полеміка**» як певне поняття

вживається у кількох значеннях. По-перше, це суперечка «під час обговорення, з'ясування наукових, літературних питань [324, с.489]»; по-друге, – «боротьба принципово, суттєво протилежних думок у процесі усвідомлення суб'єктом полеміки науковості, об'єктивної істини власних поглядів і дійсної неправдивості протилежних думок із метою їхнього діалектичного заперечення, наступного доведення істини й позитивного теоретичного розвитку нових поглядів [435, с.9]»; по-третє, – гостра непримиренна суперечка на суспільно важливій чи науковій темі, метою якої є заперечення, знищення протилежних думок, утвердження власної як єдино істинної, боротьба за аудиторію [125, с. 34]» У функції *полеміки* входить захист своєї точки зору і спростування думки опонента, прийом протиставлення думок часто супроводжується конфліктністю висловлюваних суджень, критикою, нищівним характером формулювань, взаємовиключними висновками.

Дискусія є обміном думок зі спірної, неоднозначної проблеми. Дискусія передбачає взаємодоповнення, компроміс, пошук суджень вищого порядку, зіставлення і обговорення думок [125, с. 25]. Її структура передбачає:

- * висування і захист тези першими учасниками;
- * спростування цієї тези й аргументи другого учасника.

Як тільки опоненти погодяться один з одним або прийдуть до єдиного висновку, дискусія може бути припинена; хоча вона й буває достатньо емоційна, непримиренність для неї не характерна.

У дискусії важливі й уміння звертатися до аудиторії, володіння основними функціонально-смісловими типами мовлення: уміннями опису, розповіді, міркування, уміннями довести свою тезу і спростувати тезу опонента, зробити висновок. Усе це допомагає формуванню навичок професійного мовлення в різних типах вправ під час занять української мови студентів-нефілологів ВНЗ. У процесі діалогу з елементами дискусії важливо дотримуватися певних цілей, пов'язаних з темою: обмін думками, сміливе вирішення проблеми, пошук виходу з ситуації, що склалася, розбір і обговорення тих чи інших ситуацій, виявлення громадської думки з проблеми, формування інтересу до матеріалу, який обговорюється. Необхідно визначити завдання, пов'язані як з організацією проведення дискусії і активізацією її учасників, так і з її темою і змістом [280]. Розгалужений комплекс вправ з розвитку риторичних умінь студентів під час дискусії в курсі української мови за професійним спрямуванням сприяє оптимізації навчального процесу, дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи з професійного мовлення, створює сприятливі умови для творчої діяльності та формування професійних умінь і навичок спілкування.

4.3.3. Тренінг в методиці навчання української мови

Сучасний інформаційно-насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, що стосуються комунікації у різних сферах людської діяльності, зокрема тих її аспектів, що з'ясовують психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, допомагають організовувати успішне засвоєння матеріалу за фахом студентів.

Вимоги ринку праці й соціальне замовлення суспільства в галузі навчання української мови як засобу професійного спілкування майбутніх працівників висуває на перший план вирішення завдань розвитку духовної сфери студентів, підвищення гуманістичного змісту навчання, більш повну реалізацію виховно-освітньо-розвивального потенціалу навчального предмета стосовно особистості кожного студента. На наш погляд, одним із чинників, що сприяє виконанню основної мети навчання української мови, є вдосконалення педагогічних технологій, використання інтерактивних форм навчання, які як раз і передбачають активну взаємодію викладача і студента в навчальному процесі.

Однією з таких інтерактивних методик навчання є тренінг.

У самому широкому сенсі слова тренінг – одна з основних форм навчальних технологій, що являє собою систему алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання. «Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій» [317, с.456]. Само поняття тренінг (training) має англійське походження і дослівно перекладається як «тренування» [51, с. 8]. Тренувати ж, як відомо, можна різні якості і психологічні здібності як конкретної особистості (індивідуальні тренування), так і цілої групи людей (наприклад, спортивної команди). На нашу думку, тренінг передбачає розвиток професійних навичок, креативного мислення й інтелектуальних здібностей особистості, зокрема розвитку професійного мислення і мовлення за фахом студентів, а також організаційно-управлінських і комунікативних зв'язків у групі.

Таким чином, загалом, тренінг є специфічним методом навчання, спрямованим на вирішення завдань, пов'язаних із моделюванням, проектуванням, прогнозуванням і перетворенням психологічних характеристик як індивіда, так і групи під час навчання української мови у вищій школі.

Слід зауважити, що проведення будь-якого тренінгу передбачає, з одного боку, зовнішню роботу викладача (тьютора) з тією чи іншою групою студентів, з іншого, – роботу самих членів групи всередині неї, тобто їх активну взаємодію одного з одним, спрямовану на відпрацювання певних умінь і навичок.

Питання конкретних ситуацій професійного вдосконалення з метою «переведення» теорії в інструмент практичної діяльності досліджували О.Богословська [51], В.Большаков [53], І.Вачков [68], Ю.Жуков [144], Л.Кайдалова [288], Л.Мітіна [293], В.Подшивалкіна [365], К.Рудестам [399], Є.Сидоренко [417], Дж.Стюарт [448] та ін.

У дослідженнях цих науковців було розроблено основні елементи професійного тренінгу, його тематика, час та етапи оптимального проведення, досліджено організаційні моменти ігрової імітації професійної обстановки, способи подання соціальних ситуацій тощо.

На сучасному етапі виділяють такі групи професійного тренінгу:

- за видом професійної діяльності фахівців;
- за формою професійного спілкування [288, с.38; 331].

Висока ефективність тренінгового навчання є результатом того, що:

- цінується позиція і знання кожного з учасників тренінгу;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;
- є можливість учитися, виконуючи практичні дії;
- можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків;
- немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань [343, с.457].

Суттєвою перевагою тренінгу є ще й те, що є унікальна можливість вивчити складні, емоційно значущі професійні питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальній напруженій або конфліктній виробничій ситуації. Тренінг дає змогу вчитися без хвилювання щодо неприємних наслідків, що неминуче виникають у разі хибного рішення.

Тренінг реально проводити під час практичних занять, поділяючи групу студентів на мікрогрупи і групи по 7(± 2) осіб (за магічним числом Міллера) [291]. Група є мікрокосмом або суспільством у мініатюрі, «відбиває в собі весь зовнішній світ і надає реалістичність штучно створеним стосункам» [68, с.54]. Дослід, який набувається у спеціально створеному середовищі, звичайно переноситься на зовнішній світ на ділові стосунки, професійно значущі ситуації.

Разом із тим група надає можливість зворотного зв'язку, отримання підтримки від інших. Тут кожний може відчувати себе особистістю, яка приймає інших і приймається іншими. Адже присутність рівноправних партнерів створює відчуття комфорту [144, с.65], особливо якщо спроба саморозкриття учасника тренінгової групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів, що, як очевидно, може

сприяти й особистісному зростанню у професійному плані щодо розвитку розумових і мовленнєвих навичок за фахом.

Як правило, тренінгові групи, що тимчасово поєднують студентів, ставлять своїм завданням спільне дослідження конкретного питання, отримання або вдосконалення знань, розвиток і розкриття професійного потенціалу особистості. Такі групи формуються залежно від завдань навчання у рамках різних освітніх програм. При цьому звичайно виділяються групи організаційного розвитку або рішення ділових питань; навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок у професійних ситуаціях; груп й особистісного розвитку професійного мовлення з метою більш докладного і ретельного ознайомлення з термінологічною лексикою та професіоналізмами за фахом студентів. Основна роль у визначенні ходу групових процесів може належати як керівникові, так і членам групи, а самі групи можуть розрізнятися за ступенем структурованості і тривалості існування.

Часто різні форми тренінгу у побутовій свідомості протиставляються теоретичному, академічному знанню як знанню, що не завжди дає пряму практичну користь, особливо в складних ділових обставинах.

Будь-яка тренінгова технологія може бути подана у вигляді загальної суб'єкт-суб'єктної моделі, що включає таку структуру: тренера (викладача, тьютора), тренінгову групу, методики проведення тренінгу. «Увесь курс тренінгу і кожне його заняття можна розглядати як ситуацію впливу. Методи впливу прямо орієнтовані на втручання у розвиток групи або особистості, з тим щоб викликати певні зміни [144, с.52]». Тут автоматично постає питання про суб'єкт і об'єкт впливу згідно з професійними потребами формування особистості.

У навчальних технологіях уплив готується й вибудовується викладачем. Таким чином, цілісна парадигма тренінгу залежить від установок останнього й обраної ним стратегії навчання. При цьому немаловажним здаються і специфічні принципи роботи самої тренінгової групи. Спробуємо дати деякі характеристики.

Досягнення цілей тренінгу здійснюється через свідомість, апробацію і тренування прийомів засвоєння певних розділів із навчальних дисциплін, наприклад такої, як «Українська мова (за професійним спілкуванням)», у межах якої здобувається знання свого фаху, формування професійного мовлення, опанування професійної лексики і термінології, закріплення знань, умінь, навичок й ідей, як основних компонентів професійної підготовки, запропонованих викладачем. З цією метою використовуються ситуації, усні й писемні вправи діалогічного і монологічного мовлення, що дозволяє залучити до активної роботи усіх членів групи одночасно. Активність збільшується у тому випадку, якщо викладач дає студентам установку бути готовим включитися у здійснювані дії у будь-який момент за допомогою відповідних принципів.

Принцип активності, зокрема, спирається на отримані експериментальною психологією дані: людина засвоює десять відсотків того, що вона чує, п'ятдесят – того, що вона бачить, сімдесят – того, що промовляє, й дев'яносто – того, що робить сама [51, с.9].

Сутність *принципу дослідницької, творчої позиції* полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи нібито заново відкривають уже відомі ідеї або закономірності в конкретному навчальному матеріалі і в цьому процесі усвідомлюють власні особисті ресурси і можливості для його засвоєння. Робота викладача, відповідно до цього принципу, полягає в тому, щоб придумати, сконструювати і організувати ситуації, які давали б можливість членам групи тренувати нові способи поведінки у виробничих ситуаціях й експериментувати з ними, формуючи навички професійного спілкування з майбутнього фаху.

Під час занять з української мови за професійним спрямуванням за *принципом об'єктивації (усвідомлення) поведінки* дії студентів переводяться з імпульсивного рівня на об'єктивований, що дозволяє вносити певні зміни в тренінг. Універсальним засобом об'єктивації є зворотній зв'язок, так що створення умов для виникнення ефективного зворотного зв'язку є важливою складовою роботи викладача.

У тих видах тренінгу, мета яких – формування оптимальних мовленнєвих умінь, навичок, професійних установок, використовуються додаткові засоби об'єктивації поведінки; наприклад, відеозапис заняття з подальшим її переглядом і обговоренням. Разом із тим, оскільки відео здійснює сильний вплив на особистість, подібний перегляд здатний викликати негативну реакцію у членів групи. Так що цим засобом слід користуватися професійно і з великою обережністю.

Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним здається таке *спілкування* у тренінговій групі, коли враховуються психологічні особливості всіх її учасників, їх відчуття, емоції, переживання. Власна реалізація цього принципу і створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяє учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не боячись помилок. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Таким чином, послідовна реалізація наведених вище принципів – одна з умов ефективності тренінгової технології, зокрема розвитку професійного мовлення засобами української мови, що вигідно відрізняє її від інших методів і технологій навчання, психологічного впливу на особистість студента.

Ще однією умовою ефективної реалізації тренінгових технологій навчання є *вибір адекватного методу*, за допомогою якого інформація буде передаватися учасникам. Саме вибір методу значною мірою впливає на те, яким чином будуть вирішуватися завдання програми навчання і якою виявиться ефективність її засвоєння. Оскільки способів подання інформації безліч, існує низка змінних, від яких і залежить вибір того чи іншого методу навчання. До числа таких змінних відносяться:

завдання програми навчання; її тривалість; рівень підготовленості студентів, їхній попередній досвід; наявність необхідного обладнання; ступінь міжособистісної взаємодії студентів і рівень їх очікуваної активності; розмір групи.

Зрештою, тренінг можна розглядати і як навчальний процес, що складається з низки етапів, на кожному з яких можливо використання певних навчальних методів, головними серед яких нині є наступні:

1) нетрадиційні лекції в інтерактивній формі, коли лектор взаємодіє з аудиторією;

2) рольові й ділові ігри, коли учасникам тренінгу присвоюються певні ролі і створюються ділові ситуації, схожі з реальними, тобто надається можливість вирішення тих чи інших ймовірних проблем за майбутнім фахом студентів. Подібні ігри, як очевидно, мають на меті розвиток практичних професійних навичок і вмінь спілкування у діловій ситуації на виробництві, адже «важливу роль у професійній діяльності будь-якого спеціаліста відіграють його комунікативні й організаторські якості [288, с.42]»;

3) кейс-стаді, коли учасникам пропонується стислий опис професійної ситуації або ділових обставин (подій), які мають місце в організації. І ситуації, і обставини можуть бути як реальними, так і уявними (прогнозованими). Частіше за все цей метод використовується для діагностики однієї або кількох проблем, вироблення учасниками способів їх розв'язання, а також оцінки дій, здійснених для вирішення різних проблем у майбутній роботі. Метод кейс-стаді найбільш ефективний у програмах, орієнтованих на розвиток аналітичних здібностей студентів, формування і розвитку професійного мислення і мовлення;

4) «мозковий штурм», коли учасники тренінгу висувають свої власні ідеї з пропонованої викладачем тематики, для чого, розуміється, необхідні рівноправні стосунки в групі. Головна функція цього метода – забезпечення генерації ідей, але не аналіз і обговорення пропонованих учасниками рішень. «Мозковий штурм» частіше за все використовується для розвитку креативного мислення, логіки вислову мови професії, структури формулювань професійної сфери;

5) дискусія – вільний вербальний обмін знаннями, ідеями й думками між викладачами і студентами. Цей метод сприяє більш обґрунтованому сприйняттю обговорюваної проблеми. Сам же процес обговорення різних точок зору формує в учасників групи толерантність і здатність до взаєморозуміння, що є виключно важливим у діловому спілкуванні.

У ході роботи тренінгової групи виробляються певні правила, норми, принципи, які покликані регламентувати стосунки як між викладачами і студентами, так і між самими студентами, що необхідно перш за все для створення сприятливого клімату і найкращого засвоєння нових знань і навичок за фахом. В явному або неявному вигляді в

діяльності більшості тренінгових груп застосовувані такі основні принципи ефективного тренінгу:

1. «Тут і зараз». Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були когнітивні й емоційні процеси, які відбуваються в групі в певний момент дії. Акцент на конкретних ситуаціях сприяє більш глибокій рефлексії учасників, зосередженню уваги на себе, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

2. «Відвертість і відкритість». Найголовніше в групі – не лицемірити й не брехати. Чим більш відвертими є розповіді про те, що дійсно хвилює та цікавить учасників, тим більш відвертими є виявлення почуттів, тим більш успішною стає й робота групи в цілому. Слід звернути увагу, що на перших етапах роботи слідування цьому принципу багато в чому носить декларативний характер.

3. Принцип «Я». Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Оцінка поведінки кожного члена групи здійснюється через висловлювання власних почуттів і переживань, що виникають з того чи іншого приводу, у тій чи іншій професійній ситуації. Уже перші групові дискусії виявляють, наскільки несхожі думки і почуття різних людей, що і є певним аргументом на користь введення зазначеного принципу.

4. «Активність». Особливість тренінгів полягає в тому, що практично всі методи, які використовуються, носять активний характер. Більшість вправ має на увазі роботу з включенням усіх учасників. Якщо ж вправа носить демонстративний характер або передбачає індивідуальну роботу в присутності групи, усі учасники мають безумовне право висловитися після його завершення. Зазначимо, що в процесі навчання мови взаємовплив вправ у писемному й усному мовленні є безперечним. Тренування в писемному професійному мовленні має низку переваг: ця форма мовлення вимагає недвозначності, повноти й ясності висловлювань і формулювань. Загальновизнаним є факт, що монолог точніше відбиває мовні норми, граматичний лад мови. Таким чином, якщо правильно розуміти одне з завдань навчання української мови як мови професійного мовлення, слід визнати виключним для студентів-нефілологів значення монологічної форми мовлення: логічно послідовного, багатопланового, розгалуженого побудування, міркування, аналізу й синтезу.

5. «Конфіденційність». Усе, про що говориться в групі стосовно конкретних учасників тренінгу, має в ній і залишатися: природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Окрім указаних норм, слід зумовити спосіб звернення один до одного. Усім учасникам і ведучим незалежно від віку і соціального статусу рекомендується звертатися один до одного на «ти», що дозволяє створити в групі дружню і вільну обстановку. Таке звернення використовувати на перших порах достатньо важко внаслідок звички і

наявності певної ієрархії. Усі ці процедури, що формують умови для початку взаємодії, їх ігровий характер дозволяють почасти зняти природне напруження і тривогу учасників. Принципи тренінгової групи створюють особливий психологічний мікроклімат, різко відрізняються від клімату в традиційних групах. Учасники тренінгу, усвідомлюючи цей факт, починають самі слідкувати за дотриманням групових норм.

Тренінги, більше, ніж будь-які інші навчальні технології, сполучені з *психологічним впливом на особистість*, що може призвести як до позитивних, так і до негативних наслідків. Як зазначається науковцями, «поінформованість про результати навчання допомагає учасникам тренінгу перебороти недовіру, скепсис або ворожість і створює високу мотивацію» [343, с. 463]. Таким чином, для студентів особливо важливим є створення максимально комфортного для всіх членів групи психологічного клімату. Психологічна сумісність кожного студента з особистістю викладача, іншими членами групи, обраною методикою тренінгу і визначають, в остаточному підсумку, результати навчання. У випадку ж будь-якої психологічної несумісності результати тренінгу можуть бути не тільки зведені до нуля, але й узагалі набути негативний характер.

Тут слід підкреслити, що тренінг – достатньо сильний механізм впливу викладача на студентів для досягнення поставлених ним освітніх або виховних цілей. При цьому роль викладача є визначальною. Як відзначає І.Вачков [68, с.54], «тренінги, що є формою практичної роботи, завжди відбивають своїм змістом певну парадигму того напрямку поглядів, якого дотримується тренер, який проводить заняття». Уявлення ведучого за суттю і ступенем впливовості визначають ступінь агресивності цього впливу, розподіл ініціативи між учасниками і ведучим тренінгу. Що ж стосується шкали агресивності впливу в процесі тренінгу, то вона ранжується наступним чином:

- тренінг як своєрідний метод дресури, коли жорсткими маніпулятивними прийомами (негативне і позитивне підкріплення) вибудовується необхідна поведінка і мовні дії учасників;

- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь і навичок ефективної професійної поведінки учасників;

- тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача мовних знань, а також розвиток певних необхідних мовленнєвих умінь і навичок професійного спілкування у різних формах монологічного й діалогічного мовлення, що сприяє вдосконаленню різних жанрів і функціональних стилів писемного й усного мовлення студентів-нефілологів;

- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів рішення професійних проблем і розв'язання ймовірних творчих завдань на виробництві.

Таким чином, ступінь маніпулятивного впливу може різко розрізнятися залежно від установок ведучого.

У висновок хотілося б зауважити ще одну важливу складову тренінгу, а саме: можливість гнучкого формування низки соціально-особистісних, професійно-виробничих компетенцій студентів безпосередньо у рамках навчального процесу. На думку Л.Мітіної, тренінг позитивно впливає на підвищення самооцінки, на усвідомлення потенціалу власного «Я», можливості його позитивного спрямування [293]. Відпрацювання способів подолання труднощів у майбутній професійній діяльності студентів сприяє розвитку професійно зорієнтованого мислення і мовлення, більш повного і досконалого знання термінологічної лексики, поведінкового компонента у структурі професійної самосвідомості студентів-нефілологів, виникають зміни у структурі підходу до їхньої майбутньої професійно-виробничої діяльності, відкриваються нові можливості для саморозвитку, самовдосконалення як фахівця.

Правильна організація викладачем роботи у групі і взаємодія студентів у процесі тренінгу створюють умови для розвитку професійного мислення та мовлення, комунікативності, толерантності, взаєморозуміння, уміння працювати в колективі та розподіляти ролі і т.п. Коротше кажучи, правильно організований тренінг закладає важливі риси людської індивідуальності, сприяє самовдосконаленню і самовизначенню особистості фахівця, усуненню мовних примітивізмів, збагаченню науково-технічною, суспільно-політичною, виробничою лексикою і термінологією, і отже, формуванню й розвитку креативного мислення й професійного мовлення майбутнього працівника.

4.3.4. Метод проектів у навчанні студентів української мови

Одним із методів, що здобув широке розповсюдження останнім часом у навчанні мов, є метод проектів. І хоча цей метод не є новим, але завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань із їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем докільля у спільній діяльності школярів і студентів, метод проектів стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи сучасної освіти.

Під проектом розуміється будь-який цільовий проект, будь-який випадок цільової активності, де «пануючий намір, як внутрішній стимул:

- встановлює мету дії;
- керує його процесом;
- обґрунтовує його напрям, його внутрішнє мотивування.

Таким чином, проект може стосуватися до будь-якого роду або різноманіття життєвого досвіду, що дійсно керується панівним наміром [531]». Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи

отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання.

Метод проектів досліджували Г.Ващенко, О.Горошкіна, С.Пілюгіна, Є.Полат, С. Шацький та ін., у працях яких відібрано критерії використання методу проектів на заняттях у загальноосвітній школі та ВНЗ, зокрема під час навчання української мови.

Так, Є.Полат з метою вдосконалення вивчення англійської мови, докладно розроблюючи теоретичні основи створення і використання системи засобів навчання для середньої загальноосвітньої школи, визначила зміст методу проектів [366; 367]. На думку дослідниці, робота над проектом включає усвідомлення студентами мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [336; 337]. Г.Ващенко зауважував, що під час використання цього методу теорія стає засобом виконання практичних завдань [70]. О.Горошкіна запропонувала застосування методу проектів на уроках української мови в школах природничо-математичного профілю, вважаючи найбільш ефективними прикладні, рольові, інформаційні, творчі проекти, з огляду на те, що вони допомагають трансформувати знання в уміння й навички студентів [118, с.301].

Метод проектів можна вважати не простим, але ефективним етапом у формуванні критичного професійного мислення студентів. Проект відрізняється від інших проблемних методів тим, що в результаті певної пошукової, дослідницької, креативної діяльності студенти не тільки підходять до вирішення поставленої проблеми, але й створюють конкретний реальний продукт, який показує можливість і вміння застосувати отримані результати на практиці, під час створення цього продукту.

Зрозуміло, що звернення до цього методу в навчанні української мови професійного спрямування у вищій школі зумовлено тим, що він дає можливість зосередити увагу тих, хто навчається, не на самій мові, а на проблемі, професійному чиннику майбутньої діяльності студентів, зсунути акцент з лінгвістичного аспекту на змістовний, дослідити й обдумати вирішення ділового питання українською мовою. В основу методу проекту покладена ідея, що складає суть поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати під час вирішення тієї чи іншої практичної або теоретичної значущої проблеми [314; 336; 337].

Метод проектів, в основі якого лежить ідея, проект, дозволяє покращити результати навчання української мови в нефілологічному ВНЗ. Він може застосовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми. Студентам пропонується робота над проектами під час вивчення елементів ділової української мови або української мови за професійним спрямуванням. Особливий інтерес у студентів викликають такі теми, як “Структура компанії”, “Робочі

вакансії” та ін. Перед навчальною групою ставиться мета: у першому випадку – це створення власної компанії і її презентація; у другому – участь у конкурсі на вакантну посаду і зарахування на роботу. Детально розроблюється план роботи, тобто умови реалізації мети, що пропонується на обговорення групи. У роботі над проектом беруть участь команди з 4-5 студентів (так звана мала група), які формуються виходячи з бажання працювати разом. При цьому завдання викладача – простежити за тим, щоб до складу групи ввійшли і сильні, і слабкі студенти.

У процесі роботи над проектом “Структура компанії” робочі групи працюють за наступними напрямками: вивчення ринка товарів і послуг із метою створення власної компанії; структура компанії і розподіл посадових обов’язків; корпоративна культура; реклама; презентація компанії. Проект “Робочі вакансії” передбачає роботу з газетними оголошеннями, складання і правильне оформлення резюме і супровідного листа. Особлива увага приділяється співбесіді під час вступу на роботу, при цьому передбачається вивчення традицій, правил і норм поведінки в українському суспільстві. У процесі роботи над проектом студенти самостійно (індивідуально або, що частіше, у малих групах), без допомоги викладача української мови або за його мінімальним втручанням, виділяють із професійної ситуації проблему, розподіляють її на підпроблеми, висувають гіпотези їх вирішення, досліджують підпроблеми і зв’язки між ними, а потім повертаються до основної проблеми, пропонують шляхи її вирішення.

Захист проектів відбувається групами. Це творче завдання, що набуває форму ділової гри. Зайве говорити, що весь захист ведеться українською мовою. У процесі підготовки на базі тестів за фахом вводиться і тренується необхідна термінологічна лексика, повторюється граматичний матеріал, без знання якого утруднено формулювання висловлювання. Окрім створення позитивного настрою до вивчення української мови, метод проектів дозволяє ефективно використовувати українську мову в природній ситуації професійного спілкування.

У ході захисту проекту передбачається широке обговорення українською мовою запропонованих рішень, опонування, дискусія. Уміння вести дискусію у формі діалогу або полілогу – необхідна умова спільної роботи студентів над проектом у малих групах. У дискусії найефективніше формується професійна компетенція, професійне мислення та мовлення, під час обговорення виявляються суперечності виробничого характеру, висуваються аргументи і контраргументи, вибудовується логіка доводів позиції учасників проекту. Разом із тим, студенти вчаться розглядати професійну проблему з усіх боків, розмірковувати і формулювати свою точку зору українською мовою. Тому від учасників проекту вимагається уміння аргументувати свою точку зору, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, лаконічно доводити, доходити до компромісу.

Ці вимоги до ведення дискусії дозволяють поступово формувати культуру професійного мовлення, зокрема вислуховувати співрозмовника до кінця, не перебиваючи, задавати йому питання, спростовувати його судження або, навпаки, погоджуватися з ним, розгортаючи думку.

Усі ці вміння відбивають специфіку професійного мовлення студентів, сприяють розвитку і зростанню творчої особистості фахівця, відповідають сучасним вимогам вищої школи, ринку праці і суспільства. Проектний метод дозволяє формувати у студентів навички самостійного ведення досліджень в професійній галузі, що допоможе їм у подальшому реалізовувати більш складні проекти в їх професійній діяльності.

Метод проекту допомагає оптимізувати процес навчання у будь-якому початковому закладі, розвивати навички самостійної роботи студентів. Розробка має завершуватися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [166]: наприклад, студенти можуть виготовити колажі, афіші та оголошення, провести дослідження з наступним оформленням, продемонструвати моделі з необхідними поясненнями, скласти план відвідування різних місць з ілюстраціями, організувати інтерв'ю з описанням результатів бесіди тощо.

Емпіричні дослідження показують, що вивчення української мови, особливо для російськомовних студентів нефілологічних галузей вищої школи, сполучено з труднощами, які мають, насамперед, соціально-психологічний характер. З одної сторони, статус української мови як державної значно підвищує мотивацію до навчання мови. Крім того, в останні роки намітилась тенденція до більш раннього усвідомлення студентами важливості набутих знань для подальшого успішного професійного зростання. Нерідко студенти, які починають вивчення української мови на 1 курсі, уже мають досвід професійної діяльності як за своєю майбутньою професією, так і з інших видів діяльності. Студенти старших курсів хочуть бачити прямий зв'язок набутих знань з української мови зі своїх майбутнім професійним й особистим життям. Унаслідок цього здається неможливим і неприпустимим спілкуватися зі студентами старших курсів нефілологічних (інженерних, природничих тощо галузей), що в більшості своїй уже мають досвід професійної діяльності, тільки як з об'єктами навчальної діяльності. Оптимізації освітнього процесу в цьому випадку сприяє залученню студентів до активної участі в організації навчальної діяльності за допомогою інноваційних технологій [309].

Найбільш ефективними в практичному застосуванні виявляються такі проектні технології, що сприяють: а) поглибленню знань студентів про культурні традиції українського народу; б) розкриттю творчого потенціалу особистості студентів.

Синтезом двох вищевказаних типів інноваційних технологій, які уможливають підвищення мотивації вивчення української мови, є

театралізовані проекти. Розвиваючи навички й уміння говоріння українською мовою в тематичних рольових іграх, студенти орієнтуються на “вживання” в образ українськомовного персонажа, який діє відповідно до ситуацій й обставин, особливостей професійної культури з різних галузей науки, техніки, виробництва. На цьому етапі необхідно як активне використання професійно-орієнтованих відеоматеріалів, так і залучення науково-навчальних, власне наукових, навіть науково-популярних творів за фахом.

Театралізований проект може бути на завершальному етапі навчання перетворитися на міні-п'єсу, присвячену якомусь національному святу, або національно значущій події України. У такій п'єсі концентруються набуті впродовж навчання в загальноосвітній і вищій школі знання української мови і культури, моралі і звичаїв українського народу. Обов'язковою умовою успішності театралізованого проекту є пред'явлення результатів роботи студентам інших навчальних груп (курсів, спеціальностей), які також вивчають українську мову.

Проектна технологія передбачає застосування викладачем під час навчання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів та засобів, чітко орієнтованих на реальний практичний (професійний) результат, значущий для кожного студента, що брав участь у розробці проекту, а також цілісну розробку проблеми з урахуванням різних чинників і умов її рішення і реалізації результатів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів до професійних проблем, що передбачають володіння відповідною сумою знань, умінь і навичок, та через проектну діяльність, щоб віднайти шляхи розв'язання однієї або цілої низки професійних проблем, показати практичне застосування здобутих знань.

4.4. Система вправ з формування професійного мовлення на заняттях з української мови

У центрі системи вправ за професійно-орієнтованим підходом знаходиться студент, його інтереси, особливості засвоєння української мови. У зв'язку з цим необхідне урахування таких чинників як позитивна установка, мотиви, емоції, задоволення від удакої мовленнєвої діяльності; опора на різні види пам'яті; комплексний підхід до змісту і процесу навчання мови з гносеологічних, психологічних і дидактичних позицій; суворі відповідності конкретних цілей змісту навчання.

Подана в текстовому підході до навчання професійного мовлення система вправ має підкорятися наступним вимогам: змістовна і функціональна уніфікованість мовного матеріалу для усіх рівнів комунікативних вправ; сполучення різних підходів до навчання (індукція і дедукція, аналіз і синтез, імітація й евристика); широке використання ігрових завдань і елементів проблемного навчання; постійне урахування у вправах специфічних труднощів, що викликають мовленнєву інтерференцію, опора

на можливості студентів (уміння вести діалог, монолог, активно брати участь у різноманітних мовленнєвих ситуаціях) [510; 518].

У вітчизняній методичній системі вправа розглядається як а) структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу (І.Олійник, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Текучов, Л.Федоренко) і як б) одиниця навчання мовленнєвої діяльності (О.Біляєв, В.Масальський, Л.Мацько, В.Мельничайко, В.Онищук, Л.Скуратівський, М.Стельма-хович, С.Чавдаров). Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики (О.Горошкіна, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.).

При розгляді *терміна «вправа»* слід урахувати, що в *психології* під ним розуміється багатократне виконання дій або видів діяльності, що мають на меті їх освоєння, яке спирається на розуміння, свідомий контроль і коректування (І.Зимня); у *дидактиці* – тренування, тобто регулярно повторювана дія, що спрямована на оволодіння якимсь способом діяльності (Ю.Бабанський, М.Махмутов, Л.Скалкін); у *методиці* – спеціально організована й цілеспрямована діяльність (Ю.Пассов); навчальні дії, спрямовані на формування і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок і складають головну частину навчальної роботи на уроці (М.Ільїн); процес вирішення умовно-комунікативних або комунікативних завдань (І.Бим), «спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої операції, низки операцій чи дій мовленнєвого (або мовного) характеру» (С.Шатілов).

Нам імпонує думка Н.Гез, яка під системою вправ розуміє «організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до досить складних, комплексних за своїм характером, продуктивних), розташованих у порядку зростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення [105, с.31]».

Аналіз психологічного і методичного тлумачення терміна «вправа» дозволяє виявити структуру вправи:

а) наявність мети (засвоїти, оволодіти) – вправа, звичайно, може попутно працювати і на ті механізми, на формування яких вона безпосередньо не спрямована, але все ж важливо визначити головну мету кожної вправи;

б) наявність змісту, тобто того, що засвоюється;

в) наявність реальних навчальних дій як опредмеченого процесу вирішення навчально-комунікативного завдання, реалізації методів і прийомів навчальної роботи;

г) урахування умов (усвідомлення студентом мети навчальних дій, віддзеркалення і свідомості змісту навчальних дій і наявної ситуації, у яких ці дії відбуваються);

д) здійснення контролю і самоконтролю (зіставлення навчальної дії зі зразком, що виконується, з еталоном, а також внесення корекцій, поправок) (В.Філатов, Т.Уланова).

Ю.Пассов виділяє три основних компоненти, що визначають адекватність використання тієї або іншої вправи: по-перше, це конкретна мета, яку треба досягти посередництвом вправи; по-друге, це якісні параметри вправи, що створюють її потенціал; по-третє, це конкретні умови використання вправи [341].

Перший компонент – *мета* – вельми багатогранний. Це може бути:

- а) навичка (лексична, граматична, вимовна);
- б) уміння (говорити, читати, аудіювати, писати);
- в) якість навички (сталість, гнучкість тощо);
- г) якість уміння (самостійність, діалогічність тощо);
- г) механізм мовленнєвого висловлювання (антиципація, комбінування тощо);
- д) якість мовлення як процесу або продукту (швидкість, виразність, логічність тощо);
- е) дія з формування навички (імітативна, трансформаційна тощо).

Другий компонент – *параметри вправи* – визначається насамперед складом і характером дії, яку здійснює студент при виконанні вправи (дія конструювального плану, комбінування мовленнєвих засобів або їх трансформація тощо).

Третій компонент – *умова* – може бути двох видів: умови зовнішні і внутрішні. Зовнішні умови визначаються чинником організації вправи: *установка перед вправою, її характер; вербальне підкріплення в різних видах; схематичне підкріплення; ілюстративне підкріплення в різних видах; методичний матеріал; час на підготовку; використання технічних засобів (відеомagnetофон, телевізор, комп'ютер, кінопроектор, панель для демонстрації комп'ютерних слайдів, екран тощо); обсяг вправи; змістовність вправи.* Зовнішніми умовами можна вважати: *здібності студента; рівень його умінь і навичок; життєвий досвід; інтереси учня; ставлення студента до української мови як до засобу отримання професії; мовленнєвий статус особистості в групі.*

Розробляючи систему вправ навчання студентів-нефілологів професійного мовлення, ми враховували психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники (специфіку довготривалої та оперативної пам'яті, а також зорового, слухового, мовленнєворухового та рухомоторного аналізаторів тощо), а також дидактичні та методичні принципи навчання мовлення. Під системою вправ ми розуміємо послідовність дій та операцій, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь і навичок [350, с. 118].

Система вправ і їх типи, що пропонуються студентам-нефілологам на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», мають відповідати певним вимогам, а саме: методу навчання, цілям навчання, методичній організації навчального матеріалу. Ми прагнули, щоб система вправ була оптимальна з точки зору умов навчання, індивідуальних особливостей студентів тощо. Вправи було поділено на групи за принципом побудованих за зростанням труднощів із тим, щоб вони відбивали етапність

у формуванні відповідних умінь і навичок. Конкретні типи вправ намагалися наповнювати відповідним суворо відібраним лінгвістичним матеріалом. Оскільки різні види мовленнєвої діяльності в основі функціонування мають різні закономірності, тому запропонована студентам *система вправ для навчання професійного мовлення була спрямована на вироблення не тільки конкретних мовленнєвих умінь і навичок читання, письма, аудіювання та говоріння, але відповідного комплексу цих умінь*. Процес формування професійного мовлення засобами української мови складався з семантизації (пояснення, осмислення) нового матеріалу, його запам'ятовування, закріплення для подальшого опанування ним у ході вправлення в мовленнєвій діяльності. Осмислення, пояснення навчального матеріалу передбачало активне оволодіння мовленням від змісту до форми, тобто семантизація й усвідомлення навчальних одиниць реалізувалося по-різному – через моделі, мовленнєві зразки, смислові блоки тощо.

Створюючи систему вправ, ми виходили з настанови про те, що кожна вправа, кожне завдання має бути професійно-орієнтованим. Осмислення навчального матеріалу практично починалося з тексту, що є матеріалом для спостереження певних одиниць і структур, у зв'язку з чим *навчальний текст можна вважати одним із компонентів системи вправ*. Саме текст у системі роботи над розвитком професійного мовлення є основною одиницею (текст як навчальна одиниця – текст як мета навчання). Таким чином, в основу формування і розвитку професійного мовлення покладений текстоцентричний підхід до мовних одиниць. Викладач має на меті сформувати навички відтворення студентами тексту за фахом й закласти основи для продукування студентом професійного дискурсу – специфічної картини світу, властивої для професії, тобто, першочерговим завданням методики роботи є формування у студентів професійно-орієнтованих умінь.

Оскільки ми вбачаємо доцільним і виправданим покласти в основу поділу вправ на групи і типи саме етапність у формуванні необхідних навичок і умінь, тобто ті психологічні і психолінгвістичні труднощі, до яких студент має бути підготовлений у курсі української мови за професійним спрямуванням, то послідовність вправ у системи відповідала стадіям формування умінь і навичок. Такі труднощі ми поділили на дві групи: 1) визначення обсягу висловлювання та інформації щодо встановлення послідовності їх викладення; 2) добір мовних засобів, здатних передати обраний обсяг інформації.

Перша група труднощів пов'язана з *планом змісту висловлювання*, а друга – з *планом передання обсягу інформації*. Щоб подолати ці дві труднощі, ми організовували навчальний матеріал за ситуативно-тематичним принципом, оскільки таке подання мовного матеріалу імітує завдання процесу комунікації, що полегшує перенос здобутих навичок у професійно-орієнтоване мовленнєве спілкування. Добір мовних засобів для передання інформації залежить безпосередньо від системи вправ.

На основі цього, ураховуючи потреби навчання діалогічного і монологічного професійного мовлення студентів-нефілологів на основі

відповідним чином відібраного й організованого матеріалу, ми визначили *три основних завдання* різного обсягу, змісту і психолінгвістичного плану, що знайшли відбиття в поділі вправ на групи всередині системи з точки зору побудованих за зростанням труднощів і етапності в формуванні відповідних умінь і навичок:

1) навчити правильному щодо граматичного і семантичного визначення уживання наукової, зокрема термінологічної лексики (термінів, терміносполучень);

2) навчити правильному добору адекватних мовних засобів у ситуаціях професійного спілкування; 3) автоматизувати обрану послідовність, доводячи її у свідомості студентів до певного стереотипу (якщо мова йде про монолог), автоматизувати механізм реагування (якщо мова йде про діалог).

Перше завдання потребує вироблення правильного використання відмінкових, видо-часових і інших форм слова в системі закінченого речення наукового стилю мови; *друге* – знання семантики слів і конструкцій, їх спільності і відмінностей і часткової або повної взаємозамінності, сфери застосування, сполучуваних можливостей тощо; *третє* – уміння побудувати і реалізувати конкретну програму висловлювання у різноманітних ситуаціях професійного спілкування. Виконання цих різних за обсягом і якостями завдань досягалося різними групами вправ, що мають відповідну цільову спрямованість і займають певне місце в загальній системі вправ з єдиною цільовою настановою.

Існує багато класифікацій вправ. Частина методистів пропонує покласти в основу якійсь один критерій: ступінь перетворення інформації (М.Гез), можливість забезпечити уживання конкретних елементів мови (Б.Лапідус), підготовленість висловлювання (Н.Обносков), та ін. Ю.Пассов вважає, що на основі одного критерію неможливо створити потрібну типологію вправ через різноманіття вправ і часткових цілей навчання. Він пропонує ієрархію критеріїв класифікації вправ, яка має розповсюджуватися на навчання кожному з видів мовленнєвої діяльності (МД), оскільки кожний із них специфічний і потребує власних засобів свого розвитку. Він виділяє висхідний критерій, що погоджується з процесом становлення мовленнєвого уміння – мета вправ з точки зору етапів процесу становлення мовленнєвого уміння.

Вирішальне значення для мовленнєвих вправ має установка. Разом з опорами і часом вона – один із найважливіших чинників організації цих вправ. Установка як мовленнєве завдання завжди формулюється на основі мовленнєвих функцій. Ю.Пассов виділяє п'ять узагальнених типів мовленнєвих завдань [341; 342]: 1) повідомлення – доповісти, інформувати; 2) пояснення – схарактеризувати, показати, конкретизувати, уточнити, загострити увагу; 3) схвалення – рекомендувати, порадити, підтвердити, підтримати, виправдати, похвалити, поздоровити, подякувати; 4) засудження – критикувати, спростувати, заперечити, звинуватити; 5) переконання –

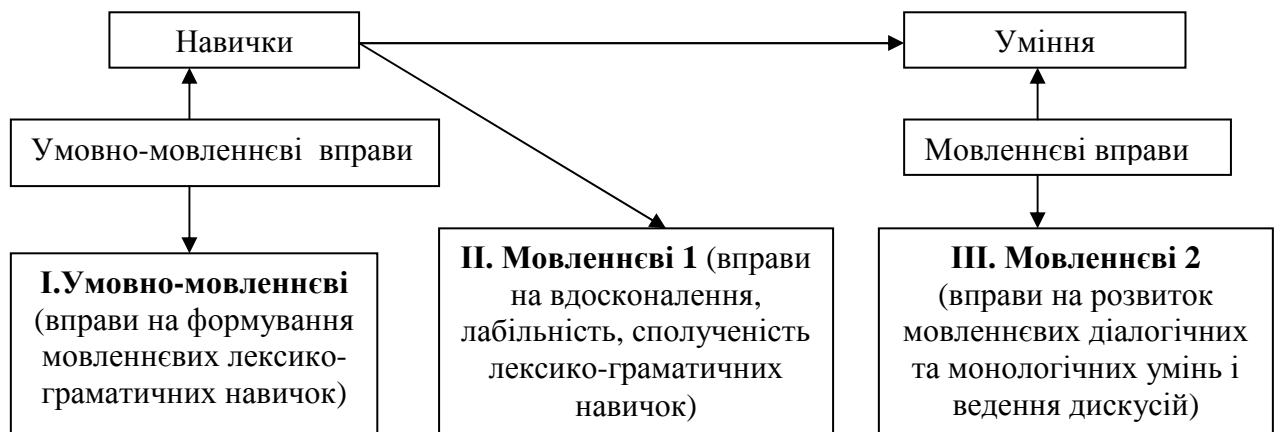
довести, обґрунтувати, завірити, спонукати, навіяти, умовити, надихнути, наполягти.

Аналіз існуючих класифікацій мовленнєвих вправ дозволив зробити висновок, що для реалізації цілей і завдань формування мовної особистості в процесі розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів необхідна спеціальна градуальна система вправ із поступовим наростанням обсягу повідомлюваних знань, ускладненням їх характеру і форм подання залежно від ступеня навчання, розвиненості комунікативних здібностей студентів. При побудованні потрібної системи вправ ми спирались на рівні методичної градації вправ, виділені Є. Архіпової [23] відповідно до принципів мовленнєвого розвитку, зокрема, принципом градуальності: а) за тими завданнями, що вирішуються при вивченні слова і тексту на цьому етапі; б) за наростанням ступеня складності завдань, дидактичного матеріалу і їх обсягу; в) за методами і прийомами презентації навчального матеріалу. При цьому передбачалось, що всередині кожного рівня вправи теж розташовуються в певній послідовності, залежно від їх типів і видів.

Ми вважаємо, що для формування навичок та умінь мовленнєвої діяльності як засобу спілкування необхідні дві категорії вправ: ті, у яких відбувається формування мовленнєвих навичок, або *умовно-мовленнєві вправи* (УМВ), і ті, у яких відбувається розвиток мовленнєвих навичок та умінь, або *мовленнєві вправи* (МВ 1 та 2) (див. схему 4.2.).

Схема 4.2.

Співвідношення мовленнєвих навичок і умінь та вправ, що використовується для їх формування (за Ю. Пассовим).



Основна увага приділяється оволодінню лексико-граматичними засобами, які дозволяють оформлювати змістовний бік висловлювання. Це можливо на підставі системи вправ, що підготовлюють до діалогічного й монологічного мовлення та спрямовані на формування мовленнєвих навичок і умінь, які дозволяють спілкуватися з тією чи іншою теми. До доз інформації, до тексту і до тренувальних вправ нами розроблені спеціальні вимоги.

Вимоги, що ставляться до доз інформації: 1) зміст доз визначається тим граматичним матеріалом, що пропонується запам'ятати, тобто кожна

доза містить нові відомості та приклади, що ілюструють їх практичне застосування; 2) визначити порядок уведення нового матеріалу, в якому у першу чергу повідомляється те, що найбільш близько до засвоєного; 3) уведення нової дози у зв'язку з попередньою. Широко використовується такі вислови, як: «Вам уже відомо те і те...» (повторення з попереднього матеріалу), «а тепер...», «Ви уже знаєте, що...», «а тепер...», «Ви запам'ятали те і те...», «а зараз ви повинні запам'ятати...» тощо; 4) дотримання принципу багатократного повторення, що підвищує усвідомленість, точність і міцність збереження знань і сприяє виробленню мовних навичок; 5) використання наочності: схем, таблиць, діаграм тощо;

Вимоги, що ставляться до текстів: 1) текст максимально насичений граматичними конструкціями, що притаманні науковому стилю мовлення; 2) невивчений граматичний матеріал в основному до текстів не залучається.

Для сприймання тексту зі спеціальності російськомовними студентами-нефілологами ставилися ті чи інші завдання, щоб поступово виробити в них необхідні у майбутньому такі *вміння і навички*: *знайти головну думку; вибрати необхідні деталі; передати зміст прочитаного українською мовою; підсумовувати прочитане; поверхово проглянути текст і відібрати наукові факти; прочитати схему, таблицю; знайти відповіді на поставлені питання; знайти потрібне посилання або довідку; скористатися галузевими словниками і довідниками*. Для подолання граматичних труднощів необхідно виробити у студентів певні навички *узнавання і виділення у тексті характерні для нього мовні моделі, поступово доводячи ці навички до автоматизму*.

Індивідуалізація і диференціація навчання професійного мовлення досягаються під час виконання різноманітних видів комплексних завдань із обов'язковими та факультативними варіантами. У цих завданнях отримують відображення як *зростаючі труднощі* (за вертикаллю), так і *особливості мовленнєвого використання граматичних засобів* (за горизонталлю).

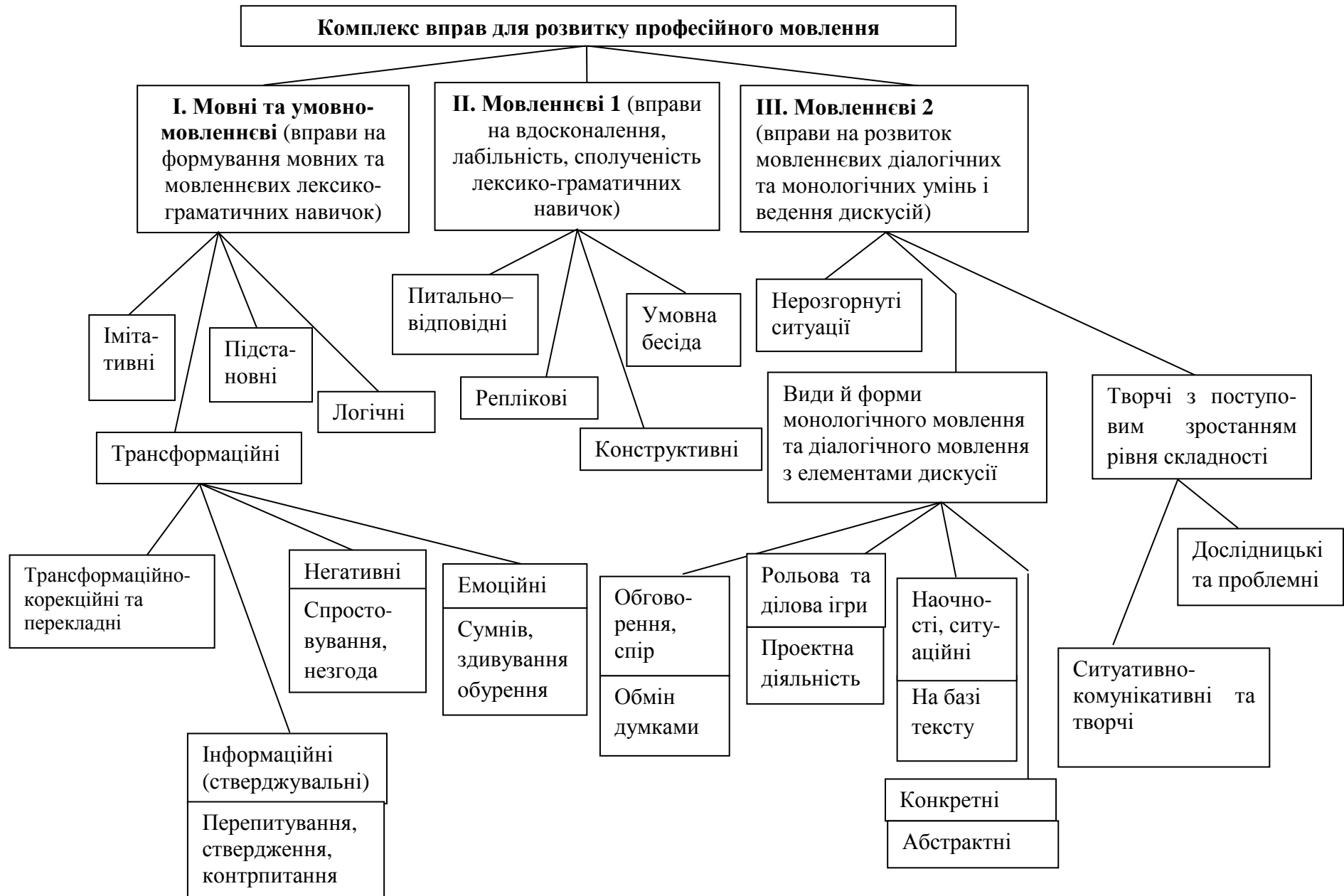
Особливе функціональне навантаження у структурі когнітивно-комунікативного підходу покликаний забезпечити наочно-ілюстративний матеріал, призначення якого полягає в тому, щоб, по-перше, успішно здійснити психолого-педагогічні принципи диференціації навчання, по-друге, максимально активізувати резерви студентів.

У когнітивно-комунікативному підході під час роботі з текстом має бути подані усі види наочності. Використання різного роду ілюстрацій, малюнків, схем і таблиць дозволяє скоротити обсяг вербальних інструкцій при роботі з текстом, а отже, сприяє збільшенню продуктивності й економічності начального процесу [253].

Схема 4.3. наочно демонструє систему вправ щодо розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів.

Види вправ з розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів

Схема 4.3.



Розглянемо види вправ першого типу.

I. Умовно-мовленнєві вправи на формування мовленнєвих лексико-граматичних навичок

Вправи першого виду активізують конкретний мовний матеріал, формують і автоматизують мовні й мовленнєві навички оперування граматичними та лексичними елементами й засновані на багатократному повторенні українськомовної форми на основі зразка.

Імітативні вправи спрямовані на відтворення риторичних формул і кліше, обробку інтонації, порядок слів у стійких виразах типу:

Я вважаю, що це не так. Як, вибачте? Ви впевнені? Ви так думаєте? Це не так! Ви праві! Ви маєте рацію! Ваша правда! Та що Ви кажете! Ну й? Я вважаю, це розуміють усі. Це просто безглуздо! Хвилиночку! Можна й мені висловитися? Що Ви думаєте з цього приводу? Якраз це я й хотів сказати!

Підстановчі вправи достатньо докладно описані в методичній літературі і мають велику кількість модифікацій. Їх склад і зміст зумовлений конкретно відпрацьовуваним матеріалом. Наприклад, з метою розвитку риторичних умінь для навчання дискусії це можуть бути мікродіалоги, де відпрацьовується сполучуваність різних слів і виразів, пов'язаних із необхідністю перепитати, висловити згоду – незгоду, здивування, навіть розгубленість.

I. – Пане Шевчуку, чи можна мені роздрукувати цей документ на вашому комп'ютері (взяти папір, позичити ручку, скористатися файлами в теці)?

– Будь ласка! (Ну звичайно, само собою зрозуміло, хвилиночку, зараз.);

II. – Гнатко говорить, що з вини чергового на диспетчерському пульті (приладі, устрої, верстаті тощо) трапилася аварія. Це правда?(Він правий? Це дійсно так? Ти теж так вважаєш? Що ти думаєш з цього приводу ?)

– Але це ж нісенітниця! (Саме так; так, це правда; я такої ж самої думки; не завжди; він помиляється.)

Трансформаційні (перефразовуючі) вправи ураховують тип мовленнєвої реакції: повідомлення інформації, її перепитування, уточнення, контраргумент (вправи стверджувального характеру). Можливі і вправи, пов'язані з запереченням або незгодою, тобто з негативною реакцією, а також емоційною реакцією: сумнівами, здивуванням або невпевненістю. До трансформаційних вправ відносяться також вправи, що формують складні уміння координованого використання термінології у різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, для студентів юридичних факультетів ВНЗ було запропоновано виконати різноманітні завдання на редагування текстів, у яких йдеться про правоохоронну діяльність. А для студентів фармацевтичних і медичних закладів є доцільним виконання трансформаційно-перекладних завдань, а саме: написання перекладів

зв'язних текстів або переказів-перекладів на основі текстів професійного спрямування.

Логічні вправи спрямовані на формування реплік з опорою на зразок або інструкцію, формують механізм установаження причинно-наслідкових зв'язків: пошук аргументів для різного роду стверджень або тез, установаження справжності або брехливості аргументу чи висловлювання. Наприклад, таке завдання для студентів-медиків та фармацевтів: «Дослідіть, яких додаткових відтінків надають мовленню прислівники, котрі пов'язані з іншими словами. Обґрунтуйте мету вживання прислівників у тексті «Побічні дії препаратів». Або: «Які з поданих словосполучень не належать до наукового стилю? Доведіть свою думку». Подібні завдання спрямовані на розвиток причинно-наслідкових зв'язків та логічного сприйняття науково-навчального матеріалу щодо удосконалення усного та писемного видів професійного мовлення.

Розвиток уміння аргументувати, установажувати причинно-наслідкові зв'язки можливо на ранніх етапах навчання, наприклад, у таких іграх, як правильно/не правильно. Кожний гравець вибирає два малюнки: один із зображенням (або схемою) того, як правильно працює той чи інший прилад, другий – із помилками щодо роботи означених приладів. Потім показують малюнки групі, визначаючи похибки, пояснюючи й аргументуючи свій вибір. Наприклад, для студентів електротехнічних спеціальностей можна запропонувати студентам скласти план (стислий або розгорнутий) і дати студентам завдання за цим планом описати (усно чи письмово) принцип роботи трансформатора, аргументуючи пункти плану.

II. Вправи на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок

Другий тип вправ було спрямовано на вдосконалення, лабільність і сполучуваність мовленнєвих і граматичних навичок і носить умовно або реально мотивований характер, тренує реакцію *питально-відповідних* реплік у стандартних професійних ситуаціях, або в еліптичній формі підтвердження або заперечення.

Можна запропонувати таку систему вправ: 1. Трансформація питальних речень у розповідні, простих двоскладних в односкладні. 2. Письмова відповідь на питання, задані до кожного абзацу або тексту в цілому. 3. Постановка питання і відповідь на нього. 4. Формулювання основної думки кожного абзацу у вигляді називного речення. 5. Озаглавлення кожного абзацу і тощо.

У *реплікових вправах* форма не задається, студенти самі програмують зміст висловлювання і його форму. *Умовна бесіда* передбачає розвиток теми висловлювання на основі контекстно-змістового зв'язку, коли кожне наступне висловлювання є логічним продовженням попереднього. Наприклад: запит інформації – її уточнення – висловлення своєї думки – реакція на цю думку. Риторичні

формули, відпрацьовані раніше, мають використовуватися вільно, оскільки вони дозволяють висловити ставлення мовця до власного висловлювання. Отже, з метою формування діалогічних умінь професійного мовлення для студентів-фармацевтів можна запропонувати реплікові вправи, що плавно переходять в умовну бесіду на тему «Сучасна практична косметологія» або «Трави і легенди».

Нерозгорнуті ситуації передбачають завершити або доповнити описання тих чи інших обставин, процесів або явищ. Факти і події, що використовуються в цих ситуаціях, носять незавершений характер і елементи недомовленості. Після виконання вправ можна перевірити правильність за ключем. Наприклад: *«Що сказав викладач?» Декан, який був присутній на семінарі молодого асистента, був просто у захопленні. Студенти, коли викладач ставила запитання, усі як один піднімали руки. Кожен, хто відповідав, давав правильні відповіді. Коли декан залишив аудиторію, викладач сказала студентам: «Добре. Ви дійсно гарно попрацювали. Але якщо б декана не було на занятті...» Спробуйте вгадати, що сказала молодий асистент!*

Ключ: ... Студенти, які не знають правильної відповіді, не можуть піднімати праву руку!

III. Вправи на розвиток мовленнєвих монологічних та діалогічних умінь і ведення дискусій.

Третій тип вправ. Викладач має навчити студента правильно, логічно й послідовно побудувати монологічне висловлювання (в усній та писемній формі), познайомити його з основними структурними особливостями побудування речень і тексту. Навчаючи студентів монологічного висловлювання на основі наукового тексту, викладач повинен декілька занять присвятити вивченню різних способів зв'язку речень у науковому тексті, структурним і смисловим особливостям організації тексту.

Ця робота, на наш погляд, має проводитися одночасно з навчанням відповідей на питання до тексту і з навчанням переказу наукового тексту. Навчаючи відповідей на питання до тексту, викладач повинен мати на увазі, що питально-відповідальна діалогічна єдність із точки зору смислу і структури будується, як правило, таким чином: відповідь повинна містити частину інформації, що з'ясовується у питанні. Мовленнєві завдання з елементами дискусії спрямовані на використання засвоєного матеріалу в ситуативно-варіативних ситуаціях.

Якщо ж мова йде про вироблення навичок монологічного мовлення, то тут доречно говорити про таку специфіку вправ. Вправи, що підводять до монологу, з точки зору одиниць тексту, можуть бути:

I. На рівні речення:

1) відповіді на питання до тексту з використанням заданої конструкції і без неї; 2) складання речень на матеріалі тексту з використанням заданої конструкції, словосполучень; 3) логічне

завершення речення; 4) завдання дати наукове визначення; 5) складання питань за матеріалом тексту; 6) висновок за поданою ситуацією.

II. На рівні невеликого висловлювання в межах частин тексту:

1) складання невеликого висловлювання з опорою на вказані слова і словосполучення; 2) пояснення значення понять з опорою на текст; 3) порівняння двох предметів, матеріалів; 4) пояснення схеми, малюнка до тексту; 5) відповіді на логічні питання до тексту; 6) переказ логічно завершеного уривка з тексту.

III. На рівні тексту:

1) поділення тексту на закінчені смислові відрізки; 2) скорочення смислових відрізків, виділення в них головного; 3) складання плану тексту (у вигляді питань або називних речень); 4) переказ тексту за планом; 5) стислий переказ тексту; 6) складання конспекту.

У роботі з текстом І.Рахманов [385, с.12-21] указував на можливість використання мовних моделей. Він відмічав важливість того, щоб студенти за набором окремих слів, якими їм перш за все здаються речення, що вони сприймають наочно, бачили певний взаємозв'язок цих слів, що складають не менш певну структурну мовну модель. Визначивши характер моделі, студенти з більшою легкістю установлять зв'язок між її членами, а отже, і семантику самої моделі, а за нею і зміст речення, побудованого за цією моделлю. Виходячи з поставленого перед студентами завдання, І.Рахманов пропонував такі вправи, що можуть бути використані, наприклад, під час читання науково-популярної і наукової літератури:

1) виявлення моделі в реченні за знайомими лексичними і граматичними елементами;

2) виявлення в реченні групи слів, що слугують для розширення моделі або окремих її членів;

3) зображення речень у вигляді моделей;

4) визначення моделей за типом присудка тощо [384, с.12-21].

Вищевказані види вправ носять репродуктивний характер. Студенти вчаться спонтанного користування мовою, тобто побудування власного висловлювання на основі засвоєного інформаційного й мовного матеріалу. Засобом до такого виходу в спонтанне мовлення можуть бути такі вправи: 1) розповідь за аналогією; 2) анотування; 3) реферування; 4) доповідь, повідомлення на задану тему з попереднім складанням плану; 5) складання тез до доповіді.

Для розвитку навичок складання доповідей необхідно декілька часу витратити на умовно-комунікативні вправи. І засвоївши їх, можна переходити до мовленнєвих вправ 2 (з викладенням або без викладення змісту, інтерв'ю, описання виробничих процесів і їх коментування, мовленнєві вправи з опорою на проблемні тексти професійного характеру). Ці вправи ефективні в тому випадку, якщо студенти звикли обговорювати ці проблеми під час занять із профільюючих дисциплін.

Вправи для навчання монологічного мовлення на ситуативній основі можна запропонувати за темою «Електротехнічні машини» [110].

Рівень надфразової єдності:

* за вказаними на картці ключовими словами-термінами розкажіть про макет двигуна постійного струму, який знаходиться в лабораторії;

* на основі тези (твердження) і ключових слів (термінів) складіть висловлювання про побудову та принцип дії генератора;

* складіть монологічні висловлювання за темою: «Перехідні процеси в трансформаторах»;

* розгорніть висловлювання, використовуючи рисунок, на якому подано підмикання до мережі однофазного ненавантаженого трансформатора.

Рівень тексту:

* виступіть зі стислим повідомленням про роботу трансформатора, використовуючи логіко-синтаксичну схему, подану на дошці;

* розкажіть про двигун постійного струму, використовуючи наведений на дошці план;

* опишіть макет, що демонструє роботу елементарного електродвигуна;

* розгорніть тезу: «Провідник, що рухається в магнітному полі, можна розглядати як елементарний генератор» у зв'язне висловлювання. Доведіть правильність своєї позиції;

* складіть монологічне висловлювання за темою: «Механічна характеристика, її залежність від напруги й активного опору в полі ротора» з урахуванням певної ситуації і характеру висловлювання;

* розкажіть, з яких частин складається машина постійного струму.

Вправи і методичні прийоми для навчання монологічного мовлення

Навчання монологічного мовлення на базі тексту

Завдання 1. Визначте тематичну приналежність тексту. Визначте характер тексту (описання, повідомлення, міркування, репортаж тощо). Визначте стиль тексту (суспільно-науковий, науковий, науково-популярний, художній, розмовний тощо).

Завдання 2. Прогляньте текст, використовуючи прийоми переглядового читання. Визначте, чим цікавий текст для створення монологічного висловлення за певним планом, з певною спрямованістю, орієнтацією на певну аудиторію.

Завдання 3. Дайте відповіді на питання до тексту. Розділіть текст на смислові частини й озаглавьте їх. Сформулюйте головну думку тексту.

Завдання 4. Сформулюйте і запишіть тему, основні думки (думку кожної змістової частини) і головну думку (основний зміст) тексту.

Прогляньте текст і назвіть слова, що вживаються для узагальнення сказаного або вказують на висновок. Визначте в тексті слова, що вказують на перехід від однієї закінченої думки до іншої.

Завдання 5. *Прогляньте текст і виберіть ключові слова для передачі його основного змісту.*

Складіть тези, що передають основні думки (основний зміст) тексту.

Підберіть до кожного пункту плану речення з ключовими словами.

Співвіднесіть план цільового монологічного висловлювання з можливостями цього тексту.

Завдання 6. *Складіть усне (писемне) повідомлення за темою «Принцип дії та конструкція трансформатора».*

Для прищеплення навичок монологічного мовлення існує низка вправ на аудіювання. Навчання аудіювання, або смислового сприйняття (розуміння) мовлення на слух, передбачає виконання студентами *вправ на формування загальних аудитивних навичок* (вправи на подолання фонетичних труднощів сприйняття; вправи на подолання лексичних труднощів; вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку; вправи на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання), *мовленнєвих вправ і послідовну навчальну роботу з текстом, який звучить.*

Вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку

Завдання 1. *Після двократного прослуховування групи речень укажіть речення, пропущене викладачем при повторному читанні.*

Завдання 2. *З низки речень виділіть те, що не відповідає темі.*

Завдання 3. *Прослухайте мікротекст і запишіть ключові слова.*

Приклади вправ на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання

Завдання 1. *Прослухайте текст, складіть свій план до почутого тексту (доповніть запропоновані пункти плану тексту своїми).*

Завдання 2. *Прослухайте текст, розташуйте в потрібному порядку пункти плану тексту.*

Вправи для формування загальних аудитивних навичок:

а) вправи на подолання фонетичних труднощів сприйняття:

Завдання 1-3. *Знайдіть і виділіть у низці написаних слів почуте слово-термін. Прослухайте і визначте тип почутих речень.*

Прослухайте речення і укажіть елементи, які виключаються з нього при кожному скороченні (речення поступово скорочується).

Прослухайте речення, запишіть слова, які з'являються при кожному його повторенні (речення поступово розширюється).

б) вправи на подолання лексичних труднощів:

Завдання 1. *Прослухайте речення, промовлені у швидкому темпі, і запишіть їх у зошиті. Потім перевірте правильність своїх записів при більш повільному читанні речень викладачем.*

Вправи на навчання сприйняття мовленнєвого потоку

Завдання 1. Після двократного прослуховування групи речень укажіть речення, пропущене викладачем при повторному читанні.

Завдання 2. З низки речень виділіть те, що не відповідає темі.

Завдання 3. Прослухайте мікротекст і запишіть ключові слова.

в) приклади вправ на відпрацювання операцій породження мовленнєвого висловлювання :

Завдання 5. Прослухайте текст, складіть свій план до почутого тексту (доповніть запропоновані пункти плану тексту своїми).

Завдання 6. Прослухайте текст, доберіть до нього заголовок, розташуйте у потрібному порядку пункти плану тексту.

Таким чином, ми підводимо студентів від розуміння тексту через аналіз його одиниць, від вироблення навичок і вмінь на цьому рівні до вільного репродукування на рівні тексту, підводячи їх до виходу у вільне непідготовлене усне професійне мовлення.

Навчання монологічного професійного мовлення здійснюється в процесі роботи з друкованим текстом за фахом, на ситуативній основі і з використанням аутентичного зразку усного монологічного мовлення.

Навчання діалогічного мовлення

Навчання діалогічного мовлення здійснюється трьома засобами: з використанням діалогу-зразка, на основі покрокового складання діалогу через посередництво створення ситуації спілкування.

Навчання діалогічного мовлення з використанням тексту-зразка

Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння студентами зразковими висловлюваннями українською мовою, тренування комунікативної взаємодії тих, хто спілкується, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних трансформацій з текстом діалогу, а також на формування навичок і умінь складання діалогу за зразком.

Завдання 1. Складіть діалог, використовуючи візуальну опору, з метою отримання інформації щодо призначення магнітопроводу у трансформації.

Завдання 2. Прочитайте діалог, у якому довідуються про те, що знає співрозмовник про магнітопровід у трансформаторі, спираючись на ключові слова.

Навчання діалогічного мовлення на основі покрокового складання діалогу

Покрокове навчання складання діалогу передбачає оволодіння студентами тактикою побудування діалогу відповідно до мовленнєвих інтенцій мовців і з урахуванням взаємодії, що складається і розвивається між ними, взаємодії і характеру реплік спонукання і реплік реагування. Це навчання орієнтоване також на формування навичок і умінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів і їх міжрольової взаємодії.

Покрокове складання діалогу може бути подано в таких вправах:

Завдання 1. На основі поданого мікротексту складіть діалог, у якому один мовець ставить питання другому мовцю з метою отримання інформації про призначення та принцип дії магнітопроводу трансформатора.

Завдання 2. Опишіть ситуацію і складіть репліки, які підходять до цієї ситуації, ураховуючи функцію висловлювання і використовуючи ключові слова (наприклад, прохання опису магнітопроводу трансформатора з приводу якого мовець звертається до іншого мовця).

Завдання 3. Розбийте репліки на мікродіалогічні єдності (спонукання – реакція) і подайте їх у ситуаціях навчального спілкування при описі трансформатора та його складових.

Завдання 4. Опишіть ситуацію, використовуючи готову репліку спонукання, складіть репліки реагування певного типу (наприклад, внесення корективів та уточнення інформації, якою володіє студент, щодо конструкції магнітопроводу трансформатора).

Завдання 5. Розширте репліки реагування (наприклад, причини відмови дати відповіді про функції магнітопроводу трансформатора через непевні знання навчального матеріалу).

Завдання 6. Спробуйте вжити інші форми реагування (пообіцяйте зробити це пізніше, висловіть небажання це робити взагалі через погане самопочуття, домовтеся, що розкажете інший матеріал про трансформатор, який знаєте краще).

Завдання 7. Розробіть мікродіалоги до мікроситуацій діалогічного спілкування про призначення магнітопроводу, а потім скомпонуйте їх у цілісний діалог, заповнюючи стики між такими мікродіалогами необхідними за змістом зв'язуючими репліками.

Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуації спілкування

Навчання діалогічного мовлення за допомогою серії вправ передбачає оволодіння навичками і вміннями, потрібними для реалізації ситуації спілкування відповідно до комунікативних завдань тих, хто спілкується, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної і міжрольової взаємодії мовців. У подібних вправах передбачається також тренування ситуативного вживання як різноманітного мовного матеріалу, так і різних функціональної типів мовленнєвих висловлювань і типів комунікативної взаємодії мовців.

Ситуативне зумовлене навчання діалогічного мовлення може бути подане у таких вправах:

Завдання 1. Складіть діалог за текстом з урахуванням комунікативного завдання, на основі програми спілкування (задається у вигляді тактики мовленнєвої поведінки, ключових зразків, обов'язкових дій).

Завдання 2. Складіть діалог за прочитаним текстом, використовуючи ключові слова: обмоткові дроти круглого чи прямокутного перерізу; сухі трансформатори; масляні трансформатори; трубчаті баки; виводи вищої напруги та нижчої напруги; перемикач; розширник; масловказівник; газове реле; викидна труба; номінальні параметри; номінальна первинна лінійна напруга; номінальна вторинна напруга; номінальні лінійні струми; номінальна повна потужність; мережа змінного струму; частота мережі трансформатора.

Завдання 3. Складіть діалог за поданим нижче текстом з указанням на зв'язок фактів.

Завдання 4. Складіть діалог за змістом тексту на основі повідомлюваної інформації з урахуванням ситуації і завдань спілкування в навчальній аудиторії.

На ефективність організації навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії впливають такі чинники, як: *розмір групи; її композиція; відповідність рольової поведінки учасників; організація робочих місць; стиль керівництва.* Для ефективності ведення дискусії необхідно виділити предмет спору (положення, тези, судження, які підлягають обговоренню), визначити позиції і погляди учасників, правильно оперувати поняттями і термінами, забезпечити регламент висловлювань, коректність ведення спору.

Підготовка до дискусії може відбуватися у формі так званих “американських дебатів”, де тренуються у спорі за певними правилами. Спочатку всі учасники дискусії вибирають певну тему, яка передбачає аргументи «за» та «проти». Потім студенти утворюють дві групи, кожна з яких концентрує свою увагу на аргументах. Групам дається деякий час для обговорення аргументів, їх формулювання та обґрунтування і конкретизації. Потім обидві групи розташовуються за столом один проти одного. Дебати передбачають два раунди. Перший раунд містить тільки обмін аргументами пари виступаючих за принципом:

Група з аргументом «за»	Група з аргументом «проти»
1 оратор	1 оратор
2 оратор	2 оратор
3 оратор	3 оратор

Кожний оратор закінчує свій виступ узагальненням: «... тому я вважаю, що... (це може бути – цього не може бути, це вірно – це невірно, це правильно – це неправильно, це правдиво – це брехливо)». Після викладення аргументів у другому раунді спростовуються тези, висунуті тією чи іншою стороною. Крім безпосередніх учасників обговорення передбачається і публіка, яка оцінює обидві групи за певними параметрами. Якщо публіка відсутня, то результати дискусії оцінює викладач. У навчальних умовах можна виділити такі види дискусії: дискусія-вправа; дискусія-гра; дискусія – переконання; дискусія – пошук істини. За кількістю учасників можливі дискусії між окремими групами, командами, а також парні дискусії, які ведуть два учасники за принципом «гарячого стільця» – коли один із них утруднюється в підборі

аргументів або у швидкому реагуванні, його місце займає інший учасник. Для використання різних типів і видів вправ і роботі над науково-навчальною і власне науковою літературою розроблено реєстр мовних моделей, засвоєння й закріплення яких забезпечується систематичною повсякденною роботою. Вправи на знаходження і визначення моделей спочатку містили однотипні моделі, щоб виробити автоматизм у їх розпізнаванні, і лише пізніше, у міру того як автоматизм був вироблений, вводилися різнотипні моделі.

Отже, щодо запропонованого комплексу вправ для розвитку професійного мовлення можна зробити такі висновки:

1. Навчання усного і писемного мовлення в нефілологічному ВНЗ являє собою наступну послідовність навчальних дій: умовно-мовленнєвих вправ на формування мовних та мовленнєвих лексико-граматичних навичок на першому етапі навчання професійного мовлення до мовленнєвих 1 – вправ на вдосконалення, лабільність, сполученість лексико-граматичних навичок – на другому етапі; мовленнєві 2 – це вправи на розвиток мовленнєвих діалогічних та монологічних умінь і ведення дискусій.

2. Навчання творчого писемного мовлення з урахуванням особистісної, комунікативної і професійної спрямованості навчання, активізації мисленнєвої діяльності і розвиток творчих здібностей дає можливість студентам користуватися писемним мовленням для створення творчих творів, таких як анотація, реферат, стисла доповідь з фахових питань.

3. Метою навчання професійного мовлення студентів I курсу є формування творчої усної і писемної мовленнєвої компетентності, що складає собою володіння дискурсивними (лінгвістичні знання), писемними мовленнєвими (навички і уміння в усному і писемному мовленні), особистісними (творчі здібності) і професійними (методичні уміння) компетенціями, необхідними для створення творчого писемного висловлювання.

4. Система вправ і прийомів навчання творчого професійного мовлення, таких як «Мозкова атака», «Асоціювання», «Інтерв'ю з фахівцем», «Аналіз творів студентів», «Ведення щоденника виробничої практики» тощо, спрямованих на формування умінь і навичок усного і писемного мовлення, методичних умінь, а також спрямованих на розвиток творчих здібностей, забезпечує формування творчої усної і писемної мовленнєвої компетентності студентів.

4.5. Формування професійного мовлення на основі фахової термінології

Провідним стилем навчальної діяльності, звичайно, є науковий, зокрема, науково-навчальний підстиль наукового стилю, головною ознакою якого на лексичному рівні зазначають термінологічність (Н. Ботвина, Г. Винокур, Г. Волкотруб, І. Гальперін, Л. Мацько, О. Пономарів, В.Шляхова та ін.). «Вона становить собою одну з груп (нехай головних) лексичного складу цього стилю, її присутність у наукових

текстах зумовлена зовнішніми тематичними причинами (що позначається на підстилях у межах стилю [85, с.5]». Науково-навчальна література є тим перехідним етапом, що готує студентів до читання наукових статей, мова яких має цілу низку особливостей. «Найбільш характерними рисами стилю наукової прози є синтаксична організація речень і вибір лексики, використання слів в основних предметно-логічних значеннях [99, с.47]». У цьому стилі слова не використовуються в переносному значенні.

У процесі роботи над термінологічною лексикою ми зустрічаємося з наступними труднощами: ступінь знань лексичних одиниць часто замінюють ступенем умінь, а ступінь умінь – ступенем навичок. У зв'язку з цим слід розрізняти два види володіння лексикою: *рецептивне і продуктивне*.

Рецептивне володіння лексикою характеризується навичкою впізнавати й розуміти лексичні одиниці зі слуху і під час читання. *Продуктивне* володіння лексикою характеризується правильним використанням певних лексичних одиниць, умінням вільно добирати їх залежно від форми та умов спілкування. Рецепттивне і продуктивне засвоєння термінологічної лексики потребує спеціальних методичних прийомів і спеціальних вправ. У процесі роботи над лексикою ми намагалися приділяти увагу не окремим словам, а перш за все синтагматичним і парадигматичним зв'язкам з іншими словами. Ці зв'язки слід показувати з самого початку навчання професійного мовлення і поступово їх розвивати, на чому й базується знання професійного мовлення за фахом.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем «наукового дискурсу професії [466, с.62]», або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе в навчанні у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, що вимагає застосування у виробничій сфері української мови. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, «приблизно 75-85% від усіх термінів певної галузі науки [292, с.167]», бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності.

Оскільки мова професійного спілкування є соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів. Для мови професійного спілкування залежно від тієї чи іншої професії характерне вживання термінів, яким притаманна однозначність. Загальновідомо, що під терміном розуміють слово або словосполучення, пов'язане з поняттям, що належить до певної галузі науки і техніки (термін (лат. *terminus* – рубіж, межа) – слово або словосполучення, яке позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо

[278, с.352]). Іноді загальноживані слова стають термінами у зв'язку з особливим характером їх уживання в науковому контексті.

Навчання студентів майбутньої спеціальності українською мовою в умовах російськомовного середовища (у багатьох ВНЗ Східної України загальнонаукові і спеціальні дисципліни викладаються російською мовою) вимагають від студентів активного володіння науковим стилем мовлення сучасної української мови.

Якщо для пасивного володіння достатньо досягти розуміння науково-технічних текстів і відтворення їх змісту, то для активного володіння цим різновидом функціональних стилів необхідно практично володіти науковим стилем мовлення і вільно оперувати його мовленнєвими одиницями. Мета практичного курсу «Українська мова професійного спілкування» для студентів ВНЗ – навчити студентів вільно користуватися українською мовою у повсякденній практичній професійній діяльності. У зв'язку з цим необхідно навчити студентів української мови з урахуванням їхньої майбутньої діяльності, турбуючись про вивчення і засвоєння термінологічної лексики, якою їм прийдеться оперувати, виробити у студентів мовленнєві уміння і навички в межах наукового стилю.

Різні аспекти формування професійного функціонального мовлення, і в зв'язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук, привертали увагу сучасних дослідників (Л.Барановська, В. Берегова, Г.Бондаренко, Н.Бородіна, С.Вдовцова, Л.Головата, Л.Златів, Н.Костриця, Ж.Красножан, Л.Лучкіна, В.Михайлюк, Т.Рукас, Н.Тоцька, В.Юкало та ін.). Однак недостатня розробленість проблеми і відсутність системи роботи з професійного мовлення студентів нефілологічних ВНЗ потребують окремого дослідження, що й примусило нас звернутися до цього питання.

Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасних умовах суттєвим моментом у формуванні навичок українського професійного мовлення російськомовних студентів є оволодіння лексикою і стилем науково-навчальної літератури і літератури за фахом. Нашою метою є визначення місця термінів і термінологічної фразеології у формуванні професійного мовлення студентів вищих закладів освіти України.

Уведення термінів за спеціальністю починається на першому курсі, особливо в дисциплінах, що потребують уміння користуватися науковим мовленням українською мовою (медицина, хімія, фізика, юриспруденція, нарисна геометрія, геодезія, електротехніка, машинобудування, деталі машин тощо), особливо якщо викладаються ці дисципліни російською мовою на Сході і Півдні України. Окремі терміни вводяться під час вивчення програмного граматичного матеріалу, вони включаються в речення і, що найбільш важливо, входять у тексти для читання, що добираються викладачем для занять. Ці тексти містять такий мовний матеріал, що дає студенту можливість логічно і вільно, граматично правильно пояснюватися українською мовою у межах певного наукового питання.

Звичайно для кожної спеціальності можна виділити низку ситуацій, характерних для конкретної науки. Наприклад:

- визначення-опис предмета (*описання елемента, речовини, приладу, устаткування, обладнання, машини, ґрунту* тощо);
- опис процесу, явища (*хімічного, фізичного, електротехнічного, будівельного* тощо);
- опис досліду, експерименту тощо.

Лексичний матеріал у роботі з текстами добирається таким чином, щоб для відпрацювання давалися ті слова, що частіше за все зустрічаються в певній ситуації або низці ситуацій. При цьому, окрім відпрацювання спеціальних термінів, характерних для певної науки і конкретної теми-ситуації, найчастіше практична робота зосереджується на дієсловах, віддієслівних іменниках і дієслівних сполученнях.

Працюючи над розробкою системи презентації термінів, ми пам'ятали про те, що розумові дії формуються поступово, що «...продуктивність і стійкість запам'ятовування визначається видом діяльності, який виконується з матеріалом [328, с.95-96]». Поняття «презентація термінів» уведено Г.Онуфрієнко та В.Зотовою. У своєму дослідженні ми використовуємо загальні підходи, що належать цим авторам, для створення системи роботи з науковими термінами нефілологічних спеціальностей. Однак, через великий обсяг змісту такої термінології ми не можемо конкретно подати види робіт із термінологією юридичною, медичною, фармацевтичною тощо, зупинившись на розробленні системи вправ та методичних прийомів, наприклад, за курсом «Електричні машини» для спеціальностей електриків, світлотехніків, міського електричного транспорту. Але види робіт, запропоновані для цієї термінології, можна застосовувати у разі необхідності для будь-якої з означених наукових термінологій. Отже, вчені зазначали, що запам'ятовування терміна на початковому етапі навчання пов'язане з його розпізнаванням, яке здійснюється ефективно, якщо об'єкти розпізнавання (терміни) задані набором ознак (узагальнених моделей термінів), відома певна кількість еталонних об'єктів (набір структурних типів термінів, що вивчались) та відомий опис об'єкта (розгляд словотворчої структури та структури словотворчого гнізда терміноодиниць, вплив афіксів на семантику еталонного об'єкта, його словозмінні та несловозмінні категорії, можливість зв'язку з іншими об'єктами) [328, с.42]. Розгорнену систему робіт з термінами аграрної галузі склала Л.Барановська [31].

Важливим практичним інструментом презентації термінів є цілеспрямована система вправ і завдань, завдяки якій досягається поступовий перехід від «свідомого виконання окремих операцій до їх повної автоматизації», «від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання» [241, с.49-50].

Особливістю цих завдань є їх чітка орієнтація на збагачення словника студента, доречне його використання. Завдання згруповуються в блоки: 1) *фонетико-акцентуаційний*; 2) *лексико-граматичний та словотворчий*; 3)

блок сполучуваності, логіко-понятійний та комунікативний. Робота студентів із вправами першого блоку сприяє: розвитку навичок аудіювання; вимовних навичок; засвоєнню інтонаційних конструкцій; ознайомленню з особливостями артикуляційної бази української мови. Тут доречні *вправи на читання термінів, здійснення порівняльної характеристики їх вимови й правопису; правильне наголошування слів тощо.*

Завдання другого блоку передбачає розкриття категоріальної характеристики терміноодиниць у сфері їх фіксації, а також їх лексико-семантичної специфіки, що сприяє розвитку сталих навичок професійного мовлення в майбутньому, активному володінню термінологічною системою за обраним фахом. Застосовуються, наприклад, такі вправи: *здійснення характеристики граматичних ознак термінів; відмінювання термінів; добір синонімів, антонімів до наукових слів тощо.*

Завдання щодо морфемної та словотворчої структури термінів полягають у можливості виділення іншомовних міжнародних елементів, власне українських, складання словосполучень та речень у якості загальнолітературних понять або понять спеціальних. Блок вправ за логіко-понятійним значенням термінів має переважно імітаційний характер, оскільки його завданням є забезпечення і прискорення запам'ятовування дефініцій, що стосуються фразеологічних сполучень, наприклад, *виписи́ть зі спеціального словника терміни, що позначають властивість, ознаку, процес, явище тощо; визначте подані поняття; прочитайте дефініції понять, визначте за ними терміни; доповніть визначення поданих понять тощо.*

Блок комунікативних завдань сприяє розвитку професійного мовлення за обраним фахом. Завдання такого типу можуть бути, наприклад:

- *скласти діалогічне висловлювання на тему «Завдання сучасної екології»; відтворити мотивовану схему «Спеціальні методи досліджень і випробувань матеріалів»;*

- *зробити монологічне висловлювання («Природні кам'яні матеріали», «Металеві матеріали та вироби», «Свердлильні машини», «Пневматичні ручні машини та обладнання безперервного транспортування будівельних матеріалів», «Екологія довкілля: проблеми і шляхи вирішення», «Принцип дії та конструкція трансформатора» тощо).*

Комунікативні завдання на основі навчальних текстів за фахом привчають студента до вільного використання мовного матеріалу, що міститься в ньому, в аналогічних ситуаціях, тобто має дати матеріал для розвитку професійного мовлення. Тому після основного тексту корисно дати декілька інших, менших за обсягом, але таких, що спираються на вже знайомий матеріал.

Спостереження над лексикою науково-популярного тексту тісно пов'язане з вивченням граматики, особливо синтаксису простого речення, тобто граматичних явищ, притаманних професійному мовленню, тісно

ув'язуються з вивченням програмних питань граматики. Такі широко розповсюджені в науковому й професійному мовленні словосполучення є сталою групою слів, що майже без змін переносяться з одного речення в інше. Ці стійкі фразеологічні сполучення студенти запам'ятовують й уживають, складаючи з ними речення й активно вводячи в професійне мовлення студентів.

Наводимо типові сполучення, що можна використовувати для складання речень, наприклад: *відсоток вмісту складає..., протяжність мережі..., відомість обсягу робіт..., одиниця водокористування..., коефіцієнт використання..., визначити питому вагу..., застосувати поперечне (поперечне, додаткове) зусилля .., піддавати випробуванням на міцність..., ураховувати ймовірність похибки..., для розв'язання обчислювальних задач....*

Аналіз письмових робіт студентів (за спеціальностями) виявив, що у випадках правильного використання окремих конструкцій, властивих науковому і професійному мовленню, студенти вільно вміли користуватися найпростішими фразеологічними сполученнями типу: *у результаті досліджу..., згідно з умовами задачі..., складаємо зведену відомість..., визначаємо значення коефіцієнта... тощо.*

Але абсолютно недостатньо тільки ознайомити студентів із найбільш уживаними термінами і термінологічними словосполученнями. Проводилася робота з активізації словника студентів з метою уживання цієї лексики в мовленні без особливих зусиль, слова і словосполучення повторювалися у різних формах і контекстах не менше, ніж 5-6 разів. Для науково обґрунтованого навчання спеціальної термінології і фразеології для окремих спеціальностей відбирався необхідний мінімум термінів, що найчастіше зустрічаються і вживаються. Ми ставили завдання встановити частотність їх уживання в певній дисципліні і скласти словник-мінімум. (Робота зі складання словників-мінімумів для спеціальностей «Міський електричний транспорт», «Екологія», «Фармація», «Юриспруденція» проводиться).

Під час роботи над термінами і сполуками значна увага приділялась семантизації термінів, тобто розкриттю значень слів і словосполучень, що зустрічаються в науково-популярних і науково-навчальних текстах. При цьому можуть бути і корисні різноманітні прийоми розкриття значень слів. Прийоми пояснення термінів мають відрізнятися від прийомів пояснення слів, що не мають термінологічного значення.

1. Зрідка допускалося пояснення термінів засобами російської мови, тобто за допомогою перекладу або описового прийому. Таке пояснення можливе лише в окремих випадках; так, можна роз'яснити назви деяких приладів, процесів, явищ за допомогою короткого, нескладного формулювання. Наприклад, *сировина* – матеріал, що слугує для подальшого оброблення; *газогенератор* – піч для перетворення твердого палива (вугілля, дерева) у горючий газ, пальну суміш і т.п. При застосуванні описового прийому ураховувався семантичний обсяг слова,

що тлумачиться, тип зв'язку у словосполученні, склад елементів сполуки, граматична своєрідність слова або словосполучення. При поясненні слова урахувувався також контекст, те конкретне значення, у якому виступає воно в цьому випадку. Наприклад, у тексті треба пояснити сполучення *нитка розжарення*. Викладач, виходячи з типу значення, пояснює термінологічний характер цієї сполуки (порівнюючи зі словами *чорна нитка, теплова нитка* тощо).

2. Розкривалося значення слова за допомогою аналізу його складу і залучення однокорених слів. Це можна тільки при розумінні студентами словоутворювальних елементів української мови (префікси, суфікси, корені) і вмінь виділяти їх, тобто необхідно уміння аналізувати морфологічний склад слова. Цього абсолютно недостатньо для розуміння таких слів, як *верстатобудівельний, підсилити, протяжність, вимірювач* тощо.

Необхідно при цьому пам'ятати, що у спеціальній лексиці зустрічається велика кількість слів, запозичених із латинської та грецької мов. Так, лексичні категорії, пов'язані із поняттям *вода*, утворені в українській мові за допомогою слов'янського кореня *вод-*, а інші – за допомогою грецького *гідро-* (лат. *аква-*). Порівняймо: *водовимірювання, водостік, водозливний, водосховище*, з одного боку, і *гідровузол, гідравліка, гідродинаміка, гідророзривання, аквапарк, акваторія* тощо, з іншого. Або: *землеробство, землечерпалка і геологія, геофізика* тощо. Навчившись аналізувати латинські і грецькі терміни, що вживаються в українській мові, за їх складом, запам'ятовуючи значення декількох десятків таких коренів і афіксів, студенти без особливих зусиль розкривають значення багатьох незнайомих термінів подібного роду. Розкриття значень слова за допомогою найпростішого словотвірного аналізу є одним із методів збагачення лексичного запасу студентів і оволодіння спеціальною лексикою і термінологією.

3. Ціла низка термінів і термінологічних сполук пояснювалася, використовуючи відповідні символічні позначення. Позначення застосовувалися в поясненні хімічних, фізичних, математичних виразів, наприклад: *A – прискорення; сірчиста кислота – H₂ O₃*, на відміну від сірчаної – *H₂ O₄*.

4. Значення слів розкривалися за допомогою наочності. Велику кількість термінів із предметним значенням легко доводиться до свідомості студентів указівкою на відповідні предмети, на перших же заняттях засвоювалася термінологія, що позначає найменування предметів обладнання навчальних лабораторій, кабінетів або майстерень.

При цьому слід потурбуватися, щоб ці лексичні категорії студенти усвідомлювали в контексті і сприйняли їх правильно фонетично й орфографічно. Іноді значення деяких термінів ілюструвалися найпростішими малюнками і схемами. Так, у читанні науково-навчальних текстів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, коли студенти вперше зустрічаються з назвами нових для них механізмів,

машин, деталей, процесів, викладачеві корисно підібрати і використовувати на заняттях відповідний ілюстративний матеріал.

Величезні можливості для застосовування наочності створюють бесіди під час екскурсій, перегляд діафільмів виробничої і науково-популярної тематики. При цьому, звичайно, приділялася увагу орфографічним і фонетичним особливостям спеціальної лексики, що вивчається.

І, нарешті, дуже велике місце в семантизації термінів займає переклад. Тексти, насичені складними для пояснення термінами, ми давали як самостійні завдання (для позааудиторного читання), щоб на заняттях не витратити час на пошуки слів у словнику. Але й використання (за необхідності) словників для читання наукового і фахового текстів на заняттях також дає гарні результати. Сполучення усіх цих прийомів у вивченні термінології і фразеології наукового мовлення має допомогти студентам, особливо російськомовним, у їх оволодінні спеціальністю українською мовою.

Навчання студентів-нефілологів професійного спілкування українською мовою ми сприймаємо як процес систематичного активного формування у них знань, навичок і вмінь, необхідних для успішної реалізації такого спілкування. Кінцева мета запропонованої методики роботи – навчити студентів правильним прийомам професійного спілкування, вироблення у них відповідних навичок і вмінь. Спостереження за стилем мови науково-навчальної і власне наукової літератури, вивчення термінологічної лексики і фразеології, корисно здійснювати на спеціально відібраних текстах, і навіть на окремих уривках із збірників, рекомендованих за дисциплінами з фаху. Важливе значення в цій роботі відіграють посібники, що видаються викладачами ВНЗ, і складені з урахуванням спеціальності конкретного навчального закладу.

4.6. Текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення

4.6.1. Критерії добору текстів для навчання

Знання української мови все більше знаходить своє застосування у фахівців найрізноманітніших галузей науки, головним чином у вилученні інформації з писемних джерел, оскільки зв'язок: *автор наукового повідомлення – текст із викладенням цього наукового повідомлення – фахівець тієї ж галузі науки, який читає цей текст*, є найбільш розповсюджений тип опосередкованого спілкування в науці. У цій непрямій комунікації має місце розподіл за часом і простором. Обидві сторони комунікації знаходяться в однаковому становищі з точки зору рівнів їхніх спеціальних знань, інтересів, освіти, досвіду читання наукової літератури, однак розуміння тексту може бути утруднено через недостатнє знання мовних форм, у яких висловлений зміст наукового повідомлення.

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання професійного мовлення передбачає активність суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання, що виникає в результаті взаємодії пізнання й об'єкта в рамках проблемної ситуації. Українська мова за професійним спрямуванням як об'єкт вивчення повинна бути представлена ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Текстоцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації. Лінгвістичний аналіз і інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, створенню концепції мови як функціонуючої системи, набуття навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що насамкінець забезпечує формування комунікативної компетенції.

У зв'язку з цим актуалізується важливе для практики викладання української мови за професійним спрямуванням питання: на якому текстовому матеріалі навчати майбутніх фахівців – вузькоспеціальних, навчально-наукових (загальнонаукових) або науково-популярних текстах.

Ми вважаємо, що з точки зору лінгводидактики, навчальні тексти не повинні бути ані вузькоспеціальними, ані науково-популярними, а мають бути зразками літератури профільного характеру – природничонаукові, науково-технічні, науково-гуманітарні, які ми кваліфікуємо як навчально-наукові базові тексти. Наша позиція аргументується тими обставинами, що в перші роки отримання професійної освіти студенти-нефілологи не стикаються з вузькоспеціальною інформацією, а працюють в основному з текстами загальноосвітніх дисциплін; науково-популярні ж тексти, що насичені експресивними й емоційно-оцінними мовними засобами, уживанням слів в образному, переносному значенні, на цьому етапі навчання важкі для сприйняття і розуміння їх студентами.

З метою науково-теоретичного аналізу сприймання (розуміння) тексту та критеріїв його добору для навчання розглянуто цілу низку праць учених різних шкіл, напрямів і течій (М.Жинкін, Т.Дридзе, Л.Златів, Д.Ізаренков, Г.Колшанський, В.Ледньов, Т.Симоненко, Н.Формановська).

Типологію навчальних текстів (з точки зору лінгводидактичного підходу) узагальнено в дослідженні Т.Симоненко, яка упорядкувала їх *за способом викладу, за характером емоційного та навчального впливу, за способом репрезентації, за прийомами результативності навчальної взаємодії* (прийоми побудови навчальних текстів, що спрямовані на досягнення високого ступеня засвоєння інформації) [419]. Створення оптимальної типології навчальних текстів має як теоретичне, так і прикладне значення, зважаючи на ефективну реалізацію завдань проблеми формування професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу комплексно та системно підійти до питання розробки прийомів аналізу

навчальних текстів за фахом, удосконалення вмінь побудови та породження їх у мовленні студентів.

У багатьох працях дидактів, психологів, психолінгвістів (А.Брудний, Л.Доблаєв, Л.Златів, О.Лурія, Т.Сєрова, Л.Федотова, Г.Щедровицький, Г.Шелехова) розуміння при роботі з текстами, особливо науково-навчальних, характеризується як складний мисленнєвий процес, що містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача [415; 474; 501]. *Текст* слід розглядати у таких *навчальних функціях*, як:

- ілюстрацію функціонування мовних одиниць як зразок мовлення певної структури, форми і жанру;
- модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування (текст-діалог);
- структуру керування смисловим сприйняттям;
- структуру керування навчальними діями тих, хто навчається, – навчальний текст – у навчанні аспектів мови (лексики, граматики, стилістики, риторики тощо) і видів українськомовної мовленнєвої діяльності (усіх видів читання, говоріння, аудіювання, письма) [460].

Функції тексту в навчанні українськомовного спілкування з урахуванням фахової спрямованості студентів зовсім не обмежуються зазначеними вище. З розвитком когнітивно-комунікативної методики можуть з'являтися й інші, нові його функції. До тексту як системи тісно примикають і структурно-мовленнєві утворення – різні типи текстів монологічного й діалогічного характеру, змішані жанри висловлювань. Діалогічні тексти, особливо спеціально складені, здатні стати основою самостійного комунікативного тренінгу, тобто самонавчання українськомовного професійного мовлення. Речення в тексті, за влучною висловом О.Пешковського [355], з розвитком думки нібито нанизуються одне на одне [355; 460]. Систематизація різних типів текстів необхідна для навчання професійного мовлення з метою формування у студентів здатності користуватися різними жанрами, тактиками, техніками мовленнєвого спілкування, з одного боку, і їх сполучення згідно з умовами майбутньої професійної діяльності, ситуацією ділового спілкування, характером рольової поведінки співрозмовників, їх міжособистісної і міжрольової взаємодії, – з іншого [474].

В основу *добору й типології навчальних текстів* у нашому випадку доцільно, окрім *лінгвістичних і змістовних оцінок* (доступність, логічність, інформативність, змістовна завершеність тощо), покласти *дидактичні і психолінгвістичні критерії*, що співвідносяться з цільовою спрямованістю навчання, стадіями формування умінь і навичок писемного наукового мовлення, функціонально-стильовим призначенням мовних засобів. Для відбору текстів було визначено такі критерії: концептний (текст містить основні концепти, що віддзеркалюють професійну актуальність, наприклад гіпотези, поняття тощо); дидактичний (текст заключає в собі вивчальний і виховний потенціал і містить необхідні для

навчання мовні факти і явища); сензитивний (відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям студентів); когнітивний (текст виконує свою освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам студентів).

Ми вважаємо, що, необхідно розглядати такі три *аспекти тексту*: *інформаційно-змістовний, термінологічний, стилістичний*.

Інформаційно-змістовний аспект покликаний слугувати для мотивації, професійного й інтелектуального розвитку студентів. *Термінологічний* аспект має розвивати професійний вокабуляр студентів, знайомлячи їх із масивами лексики спеціальності. Метою *стилістичного* аспекту можна вважати знайомство студентів із формулами письмового й усного мовлення наукового й офіційно-ділового стилів, стройовими моделями мовлення, його ідіоматикою, нормативною граматикою, а також сприяння їх виходу в активне мовлення.

Окрім цього, усі текстові матеріали відбираються з урахуванням вимог відповідності цілям і завданням *професійно-орієнтованого навчання, виховання і розвитку особистості фахівця, сучасності й актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичній доречності і цінності, змістовності й ілюстративності*. Предметний план текстів слугує важливим засобом управління мотивацією студентів під час організації мовленнєвої діяльності. Для навчання використовуються тексти різних ступенів складності.

Саме наукові тексти через їх *логічність, безособовість, відсутність емоційності* є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення студентів-нефілологів. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного й писемного мовлення майбутніх фахівців різних галузей [169; 474].

Особливості структури науково-навчального тексту мають неминуче відбиватися на його розумінні. Із цих лінгвістичних спостережень для методики навчання української мови можна зробити наступні висновки:

- розуміння наукового тексту можна навчатися лише на цілісному тексті; речення, відірвані від контексту, не дають можливість цілісного розуміння тексту і виявлення зв'язків усередині його;

- засобом, що зв'язує текст й актуалізує певні лінгвістичні елементи, є повтор як прийом створення змістової і комунікативної цілісності тексту, а також і його структурної зв'язності; за допомогою тематичних слів визначається певна спрямованість змісту тексту, ключові слова сприяють розкриттю головної ідеї викладення, особливо в переглядовому читанні;

- структурна зв'язність тексту нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою написаний текст [415].

Не буде перебільшенням сказати, що вироблення навичок аналізу – синтезу українською мовою, вміння послідовно й логічно викладати

ланцюг суджень, продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, обирати рішення, робити висновки неможливо без роботи над навчальними текстами. Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, такі необхідні студентам у їхньому професійному спілкуванні (уміння перервати співбесідника, уставити репліку, оцінити репліку, спрямувати тему розмови, сформулювати власну думку з певних проблем і висловити її у розгорнутому висловлюванні тощо) зручно вироблювати на текстах за спеціальністю студентів.

Принципи відбору, організації і подання текстового матеріалу визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з точки зору методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. *Базові навчальні тексти групуються за складністю і тематичними циклами, супроводжуються певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язаний із лексичним. Відбір навчальних текстів і їх групування здійснюються на основі тестування різних груп студентів, а також з урахуванням специфіки фаху.* З метою добору текстів для навчання професійного мовлення і термінологічного мінімуму для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України доцільним є поєднання когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів.

Отже, найбільш придатними для нашого дослідження вважаємо такі *критерії добору навчального матеріалу:*

- урахування потреб фаху;
- урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти;
- урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом;
- добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні.

Значними *критеріями відбору навчальних текстів* у системі комунікативно-когнітивного навчання є також такі ознаки як *важко/легко, цікаво/нецікаво, актуально/неактуально.*

Ступінь експліцитності/імпліцитності цих ознак різна: перша опозиція експліцитна (вона відображає рівень мовної підготовки студентів), дві інші існують скоріше в імпліцитній формі (вони відображають комунікативно-когнітивні потреби студентів за фахом).

До визначення потенційної складності текстових матеріалів у науці (Д.Ізаренков, В.Ледньов, Н.Формановська) намітилися *два підходи: якісний* (або апріорний) і *кількісний* (або експериментальний). Специфіка цих підходів полягає в наступному. У цих підходах за допомогою анкетування студентів і викладачів звичайно робляться спроби встановити, чим зумовлена цікавість/не цікавість, важкість/легкість розуміння тих або інших текстових матеріалів. Такі опитування дозволяють отримати загальне уявлення про чинники, що впливають на успішність розуміння студентами текстів за фахом.

У результаті аналізу різних теоретичних напрямів у галузі лінгвістики і психолінгвістики тексту ми дійшли таких лінгводидактично значущих висновків:

1. У якості висхідної одиниці, що лежить у джерел породження тексту є інтенція (комунікативний намір), що виникає в адресанта щодо адресата (цей висновок робиться на основі робіт Г. Колшанського, Т.Дридзе, Н. Формановської тощо). Ця модель, а саме від інтенції (ієрархії інтенцій) – до тексту і має лежати в основі породження монологічного мовлення. У зв'язку з цим у навчальних цілях ми обираємо модель «комунікативної організації тексту», запропоновану Д.Ізаренковим (це модель, у якій типи тексту визначаються за «головною цільовою установкою» адресанта щодо адресата).

2. З іншого боку, семантичною структурою тексту є денотат (когнітивна модель віддзеркаленого в тексті об'єкта реальної дійсності), однак такий денотат відбиває реальну дійсність в аспекті мовної особистості (яка сприймає і говорить). У зв'язку зі сказаним як оптимальну семантичну одиницю, що віддзеркалює, з одного боку, інтенціональне, з другого – денотативним змістом тексту/дискурсу слід уважати метатему як інваріантну когнітивну одиницю, що найбільше відповідає безлічі текстових варіантів у динаміці їх розгортання.

Отже, оскільки основною формою розвитку професійного мовлення є навчальний текст, то впорядкування типології навчальних текстів з метою навчання професійного мовлення студентів-нефілологів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми у роботі над формуванням умінь студентів-нефілологів створювати, трансформувати, опрацьовувати різні види навчальних текстів під час навчання української мови у вищій школі, що дасть можливість сформулювати професійно досконале мовлення за фахом.

4.6.2. Форми роботи з текстом й види мовленнєвої діяльності

Мета професійно-орієнтованого курсу української мови полягає, по-перше, у вдосконаленні набутих навичок і умінь для професійної сфери спілкування, що включає чотири основних її аспекти (говоріння, читання, аудіювання, письмо) шляхом переносу їх у виробничо-професійну сферу і, по-друге, у розвитку спеціальних навичок і умінь, необхідних для успішної комунікації у цій галузі.

Навчання студентів – майбутніх фахівців (інженерів, менеджерів, економістів, екологів, фармацевтів, юристів тощо) – побудоване розгорнутого монологічного та діалогічного висловлювання на матеріалі текстових одиниць наукового стилю – один із видів роботи з розвитку усного й писемного мовлення. При цьому відмітимо, що розвиток навичок усного мовлення тісно взаємопов'язаний із навчанням писемного мовлення й різних видів мовленнєвої діяльності відповідно до мети і завдань формування професійного мовлення.

Питання розвитку навичок і вмінь різних видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню присвячено праці Н.Ожегової, Н.Висоцької; говорінню – праці Е.Сосенко, Н.Зарубіної; читанню – Н.Венедиктової, С.Фоломкіної. Дослідження містять не тільки теоретичні положення, але й практичний матеріал, що може бути використаний викладачами-методистами з метою навчання української мови студентів-нефілологів ВНЗ.

Зазначимо, що в *усному монологічному мовленні* (виступи з доповіддю на задану тему, виступи з повідомленням на спеціальну тему) – це лексико-граматичні навички функціонального стилю виробничо-професійної сфери діяльності, а також уміння, пов'язані з комунікативними цілями виробничо-професійного публічного мовлення. У *діалогічному і полілогічному мовленні* – це комунікативні уміння, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів-нефілологів: уміння чітко визначити своє мовленнєве завдання (умовити, переконати, проінформувати, узнати думку тощо), уміння планувати хід бесіди і спонтанно перебудувати свою комунікативну програму у процесі спілкування, уміння захопити або перехопити ініціативу спілкування, уміння адекватно ситуації реагувати на репліку співрозмовника. В *аудіюванні* – це уміння розуміти публічний виступ, наразі й передане технічними засобами. У *писемному спілкуванні* – це уміння, пов'язані з продукуванням повідомлень різних видів (повідь, есе, реферат-резюме, реферат-огляд, твір-міркування, анотація з науково-професійної проблематики, ділова документація): наслідувати основні принципи, що лежать в основі такого роду робіт: зв'язності, закінченості й послідовності; обирати відповідно з принципами і специфікою цієї функціональної сфери адекватні мовні засоби.

При складанні професійно-орієнтованого курсу ми вважали, що основні навички, які входять до складу уміння *читати*, розвинені під час навчання у загальноосвітній школі. Ми вважали, що так зване «аналітичне» читання, що звичайно входить як складова частина до експериментальної програми навчання у курсі української мови з професійного спілкування на філологічних факультетах, є лише засобом свідомого дискурсивного аналізу мовних форм із метою їх розпізнавання, зіставлення. Таке читання є не засобом розуміння, а засобом навчання розуміння. Коли говорять, що студенти мають розуміти науково-професійні тексти дискурсивно-логічно, то виходить, що це розуміння зводиться до розуміння лише мовних засобів (частіше за все лексичних), які з психологічної точки зору такого розуміння не потребують (за практичного володіння мовою).

Тому ми розглядаємо читання як засіб для вирішення комунікативних завдань в усному і писемному мовленні і в цьому сенсі вважаємо можливим розвивати відповідні уміння: наприклад, обирати матеріал для читання (тобто проглянути декілька джерел), з наступною його обробкою, скажемо, для написання реферату або доповіді чи добирання літератури для курсової або дипломної роботи; зрозуміти основний зміст наукової статті з метою написання анотації тощо.

Безумовно, доречним буде і паралельний розвиток таких механізмів читання, як швидкість, здогадка і передбачення.

Зазначимо, що методисти вбачають позитивний взаємовплив різних видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі [498, с.42], зокрема читання і говоріння, у зв'язку з ідентичністю «схеми сприйняття і породження тексту, що зумовлено спільністю психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності, представлених процесами пам'яті, осмислення й упередження (попереджувального відбиття)» [233, с.8].

Усне мовлення – це двосторонній процес, у якому виділяють *аудіювання і говоріння*. У процесі спілкування вони взаємопов'язані між собою. Для цілеспрямованого формування усного мовлення необхідно розглядати кожну сторону окремо з метою знаходження найбільш ефективної технології навчання.

Реципієнту в процесі сприйняття і розуміння озвученої української мови необхідно подолати певні труднощі, залежно від рівня володіння мовою. Це труднощі зумовлені різними чинниками, що визначаються умовами мовленнєвого спілкування, подання мовної інформації, ступеня участі самого реципієнта в мовленнєвому акті, сформульованістю мовленнєвих навичок і умінь в аудіюванні й говорінні.

До реалізації своїх комунікативних потреб в *аудіюванні й говорінні* у професійній сфері спілкування студенти повинні вміти сприймати на слух інформацію (може бути подана у формі питання, репліки-звертання, репліки-запрошення, репліки-прохання, короткого повідомлення і т.п.) і дати відповідь. Отже, говоріння розглядається як складова частина мовлення як процесу спілкування, так і «в парі» з аудіюванням.

Говорячи про комунікацію у професійній сфері спілкування, розуміємо, що основною формою тут є діалогічна. Діалоги можуть бути подані навіть двома репліками (питання – відповідь).

Для письмової форми українськомовної комунікації належить як читання, тобто декодування, розшифрування думок тексту з метою їх розуміння, *так і письмо*, що є процесом кодування, зашифрування думок, які хоче передати той, хто пише. І в читанні і в письмі використовується однакова, прийнятна для конкретної мови графічна система. Для того, щоб здійснювати цілеспрямоване навчання писемної інформації, розглядаємо окремо читання, письмо, переклад для вироблення ефективних технологій їх навчання з професійною метою.

Засвоєння говоріння починається з діалогічної форми усного мовлення (відповіді на питання, а потім самі питання, розпорядження), що робить його з самого початку *засобом навчальної комунікації* між студентами. Монологічне мовлення можна розглядати як частковий випадок діалогу, коли мовлення однієї особи триває, а мовлення інших співбесідників не наведено або іншими співбесідниками є слухачі і їхню реакцію тільки відстрочено. Виходячи з цієї концепції, навчання монологічного мовлення можна побудувати на засадах діалогічного мовлення за допомогою граматичних структур. Засвоївши логічне побудування навчальної розмови і

мисленнєво відсікаючи питання, студенти оволодівають вмінням розгортати в монологічне мовлення граматичні структури, додержуючись певної логічної нитки. Так визначаються шляхи переходу від діалогу до монологічного усного мовлення. У подальшому розвиток навичок монологічного мовлення йде шляхом автоматизації логічного розгорнення мовлення без опори на питання на основі миттєвого аналізу й оцінки складеної життєвої ситуації і мовлення співрозмовника. Одночасно відбувається накопичення і ускладнення граматичних структур, характерних для монологічного мовлення. У подальшому розвиток діалогічного і монологічного мовлення здійснюється паралельно, переплітаючись один з одним.

Українська мова за професійним спрямуванням у вищій школі потрібна виступати перш за все як органічний і обов'язковий компонент професійної підготовки фахівців науки, техніки й виробництва, майбутньої еліти нації.

Розглянемо стисло види мовленнєвої діяльності та вимоги до них в плані формування і розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ.

Аудіювання. Розуміння тексту, що звучить, як віддзеркалення комунікативної компетенції студентів.

Важливим показником рівня сформованості комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей є уміння розуміти мовлення у різноманітних ситуаціях спілкування. У сучасній методиці для навчання аудіювання все частіше використовуються записи аутентичних текстів, що є стилями непідготовленого, спонтанного мовлення, розрізняються за ступенем офіційності спілкування на: а) офіційний; б) неофіційний, або стиль повсякденного спілкування; в) фамільярний. Така класифікація фонетичних стилів передає диференційовану картину сучасного мовного вживання і сприяє формуванню у студентів уміння орієнтуватися в різноманітті мовленнєвих творів, що звучать у реальній комунікації, з опорою на вже виявлені лінгвістикою стилеутворюючі фонетичні особливості.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна, розумова, мнемічна діяльність. *Перцептивна* – здійснюється сприйняття – перцепція; *розумова* – пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням тощо; *мнемічна* – відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць [185, с.260].

Слід відмітити, що чітко сформованих вимог до текстів, що звучать, стосовно вимог навчання у немовному ВНЗ, ще не вироблено. Як правило, студенти набувають уміння розуміти тексти унаслідок стихійного процесу слухання їх значної кількості: навчання аудіювання і говоріння відбувається одночасно, що, безсумнівно, йде на шкоду аудіюванню. У силу цього рівень розвитку умінь розуміння на слух

текстів різних за фахом, отже, й рівень комунікативної компетенції не можна визнати достатнім.

Традиційно в методиці відмічається доцільність початку навчання фахового мовлення зі слухання лекцій за фахом, ставиться завдання формування у студентів навичок стандартної української вимови наукового стилю. Таким чином, необхідне формування з перших лекцій навичок професійного мовлення. Однак це означає не просте пришвидшення темпу мовлення і більший ступінь редукції, а значні якісні зміни: формування нових акустичних еталонів, розвиток аудитивної уваги, оперативної пам'яті, аудитивної лінгвістичної компетенції. При цьому студентам ставиться завдання не тільки зрозуміти зміст аудіотексту, але й правильно оцінити його загальну тональність, коннотації тощо.

Іншими словами, під час аудіювання текстів за фахом важливо не розуміння кожного слова і запам'ятовування усіх деталей, а цілеспрямоване і вибіркове прослуховування з наступним резюме, записом і узагальненнями істотних моментів. Особливий акцент слід робити на розвиток умінь диференціювати різні індивідуальні, ситуативні й емоційні варіанти української вимови. Студенти мають чітко усвідомити, що фонетична система української мови є системою із численністю норм і навчитися розпізнавати їх.

Виходячи з викладеного, здається можливим сформулювати деякі вимоги до текстів, що звучать:

1. Використання мовлення викладача може не забезпечувати оптимальні умови для навчання цього виду мовленнєвої діяльності (аудіювання), оскільки викладач мимовільно адаптує своє мовлення (стиль вимови), якщо зустрічається з нерозумінням аудиторії.

2. Тексти, що звучать, можуть складати як підготовлене, так і непідготовлене мовлення, їх тематика співвідноситься з темами і ситуаціями спілкування на різних етапах навчання. Стиль таких текстів відповідає виду мовленнєвої діяльності, що розвивається (аудіювання або говоріння).

Говоріння. Формування професійного мовлення студентів як фахівців розпочинається під час навчання у ВНЗ. Процес комунікації замкнений архітектоніко-мовленнєвими формами: монологом, діалогом, полілогом. Зауважимо, що в основі цих форм лежить односпрямованість або взаємоспрямованість спілкування. У випадку, коли в комунікативно-мовленнєвому акті активність належить відправнику мовлення, цей акт здійснюється в монологічній формі. У випадку участі в ньому двох або більшої кількості осіб, він здійснюється в діалозі або полілозі.

Як нами уже зазначалося, монологічна і діалогічна форми передбачають принципово різне мовне оформлення. Монологічне мовлення – найбільш організований вид мовлення. Діалог є складовим текстом і складається з розмови, що може виступати або у вигляді монологічних висловлювань зі вставленими репліками, або у вигляді

питально-відповідних реплік; із дієслів говоріння, що вводять розмову, а також ремарок, які супроводжують письмово фіксовані діалоги, особливо в літературі. Полілог, у якому беруть участь більше, ніж дві особи, зводиться до кількох перехрещених діалогів.

Як показує практика навчання у вищій школі, навички говоріння українською мовою у студентів в основному уже добре сформовані (і вимовні і граматичні). Але введення нового мовного матеріалу за фахом під час проведення занять з української мови за фаховим спрямуванням тягне за собою необхідність виконання системи мовленнєвих вправ.

Використання засвоєного лексико-граматичного матеріалу в мовленні, його трансформація в мовленнєвій діяльності пов'язані з умінням правильно обрати необхідну конструкцію адекватно заданої ситуації, тобто з умінням відбирати лінгвістичні одиниці залежно від екстралінгвістичних чинників. Іншими словами, формування навичок використання мовленнєвого матеріалу будується з урахуванням комунікативних завдань. Оволодіння навчальним матеріалом, уміння використовувати лексико-граматичний матеріал у мовленнєвій діяльності пов'язано також із виробленням навичок породження монологічного висловлювання.

Розвиток навичок усного мовлення студентів проходить крізь усі етапи навчання мови, при цьому необхідно суворо диференціювати навчання різних її видів залежно від етапу навчання, від тих цілей і завдань, що стоять перед студентами на кожному відповідному етапі навчання. Тому головним завданням навчання говоріння для студентів нефілологічних спеціальностей є розвиток деяких навичок оформлення мовлення на новому мовному матеріалі, використовуючи такі види мовлення, як монолог-міркування, діалог-бесіда з професійних питань, дискусія тощо.

Письмо. Уміння конспектування, тезування, анотування і реферування текстів, написання стислої доповіді. Навчання студентів української мови пов'язано з розвитком професійного мовлення, що передбачає роботу не тільки над усним мовленням, оскільки мовленнєва практика вміщує в себе різні види мовленнєвої діяльності: усне мовлення, що складається з говоріння та сприйняття на слух інформації; читання з розумінням прочитаного; письма.

Специфіка навчально-мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів ВНЗ, необхідність підготовки студентів до вміння користуватися літературою за фахом українською мовою висувають завдання розвитку вмінь конспектувати, тезувати, анотувати, реферувати тексти. Студенти поступово набувають навички писемного мовлення, щоб навчитися записувати лекції зі спеціальності, складати конспекти статей, готуватися до доповідей, писати курсові й дипломні роботи тощо.

Як відомо, процес конспектування перші два-три роки у студентів займає в середньому 5 академічних годин на день. Розуміючи мовлення лектора, але не володіючи навичками конспектування, студенти не

можуть нормально вести конспект. Таким чином, навчити студентів конспектуванню – одне з основних завдань викладання української мови в ВНЗ.

Беручи до уваги дослідження психологів, зокрема, О.Леонтьєва [237], що всі види мовленнєвої діяльності, наразі й писемне мовлення, тісно взаємопов'язані і що ізольоване тренування будь-якого з них є штучним, з перших занять не можна допускати розриву між різними видами мовленнєвої діяльності. Починати навчання конспектування слід на прикладі текстуальних конспектів, оскільки цей тип дозволяє використовувати мовні засоби, що зустрічаються в тексті або мовлення лектора, і звертати головну увагу на зміст.

Під *конспектуванням* розуміється процес мисленнєвого перероблення і писемної фіксації тексту, що читається й аудіюється; процес, результатом якого є запис, що дозволяє її автору (студенту, який конспектує) негайно або через деякий строк із необхідною повнотою відтворити отриману інформацію [333, с.3]. Як специфіку навчання конспектування виділяємо такі моменти: 1) уміння зафіксувати в конспекті раніше невідому інформацію; 2) уміння виділити основну думку, тобто головну інформацію; 3) уміння виділити лексику і словосполучення, що вживає лектор; 4) уміння вести запис із достатньою швидкістю; 5) уміння робити скорочення тощо.

Процес навчання конспектування умовно можна розподілити на *три* етапи.

Мета *першого* етапу – швидке і правильне написання слів, словосполучень, фраз. Основна форма роботи – різні види диктантів. Починати навчання слід зі словникових диктантів обсягом 10-12 словосполучень. Ці диктанти звичайно проводять перед роботою над текстом, який пропонується для аудіювання, і побудовані вони на лексиці цього тексту. Більш складні – фразові диктанти. Мета – навчити з однократного прослуховування утримувати всю фразу (розвиток оперативної пам'яті) і вміти дослівно її записати. Постійно збільшується кількість слів у реченні (з 7-8 до 10-12), скорочується паузи. Ускладнюються самі диктанти. Студенти мають записати фразу, перефразуючи її і використовуючи скорочення.

На *другому* етапі ведеться робота на рівні абзацу. Мета – швидко і коротко записати інформацію. Вид роботи – вільні диктанти. Студенти слухають абзац і в паузу записують основну думку, використовуючи всі види графічного і логічного скорочення.

На *третьому* етапі робота ведеться на рівні цілого тексту. Мета цього етапу – синхронний запис професійного мовлення, що сприймається на слух. Тут студентам запропоновується: 1) скласти план (простий, складний /розгорнутий/); 2) записати тільки теоретичні положення; 3) записати незнайому інформацію, а знайому позначити називними реченнями, окремими словами тощо; 4) скласти докладний конспект; 5) скласти стислий конспект.

Заключний етап – запис лекції. Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами: використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій) [118, с.251].

Зупинимося на таких видах писемних робіт, як *план, конспект, виписки, тези*. Ці види писемних робіт використовувалися для розвитку у студентів навичок: а) біглого читання; б) використання незнайомих мовних засобів, які зустрічаються в тексті або вмовленні лектора; в) скорочення слів і вживання умовних позначень; г) скорочення речень; г) виділення і стислого запису головної, але раніше відомої студентам інформації, а потім невідомої інформації.

План – це засіб розвитку логічного мислення, що вчить як узагальнити, так і розчленувати, виявити послідовність розвитку думки, вчить розкриття причинно-наслідкових зв'язків. План допомагає розвинути навички скорочення речень. Студентів слід навчати складання простого і складного планів професійно-орієнтованих текстів.

Для цього методика пропонує наступну систему вправ.

1. Трансформація питальних речень у розповідні, простих двоскладних в односкладні. 2. Письмова відповідь на питання, задані до кожного абзацу або тексту в цілому. 3. Постановка питання і відповідь на нього. 4. Формулювання основної думки кожного абзацу у вигляді називного речення. 5. Озаглавлення кожного абзацу. Таким чином, навчити студентів виділяти і швидко, стисло записувати головну інформацію, скорочувати слова, речення – значить навчити вести конспект.

Конспект – систематичний, логічно пов'язаний запис змісту матеріалу, який читається, що об'єднує план, виписки, тези або хоча б два з цих типів запису. Конспект – це стислий запис основного змісту прочитаного або почутого.

На відміну від виписок і тез конспект розкриває зміст у тій послідовності викладення, в якій воно пропонується в джерелі, що читається. Для складання конспекту відбирається найважливіша й істотна інформація. Головні положення виділяються, важливі слова, словосполучення підкреслюються. Кожна нова думка починається з нового рядка. У конспекті вказується прізвище автора, назва джерела, місто, час його видання, сторінки.

У методиці **конспекти** розрізняються [449, с.50]: а) *за повнотою змісту*: докладний або стислий; вибірковий або зведений; б) *за формою*: текстуальний або вільний.

Починати навчання необхідно з докладного текстуального, а закінчувати стислим вільним. У *стислому* конспекті міститься найголовніша і найновіша інформація. Усі формулювання в ньому є стислі і точні. Цікаво використовувати один і той самий текст для повного і стислого конспекту. *Вибірковий* конспект – це такий вид

конспекту, у якому записується тільки те, що безпосередньо стосується до теми статті, або те, що є головним чи цікавить студента. *Зведений* – це конспект із декількох статей, що розглядають одну проблему. Конспект *текстуальний* дозволяє використовувати мовні засоби, що зустрічаються в тексті, і звертати головну увагу на зміст. І, нарешті, *вільний* конспект – це стисла передача змісту своїми словами. Такому виду конспекту можна навчати тільки тоді, коли студент має великий запас слів, володіє навичками перифраза, навичками графічного і логічного скорочення.

Під час занять у першу чергу роз'яснювалося функціональне призначення мовних структур, необхідних для передачі змістовної сторони тексту, наприклад таких як: у *статті* (монографії, книзі, підручнику...), *висувається* (висунута) *гіпотеза*, *говориться* (сказано) *про можливість застосування*, *дається* (подане) *рішення*, *викладається* (викладена) *теорія* тощо. Уводилися мовні структури, що висловлюють ставлення автора до матеріалу, який міститься в статті, монографії тощо, а також структури за смисловими категоріями, наприклад:

- * конструкції зі значенням способу висловлення авторської думки і її аргументації (*автор аналізує, виділяє, коментує, пояснює, доводить, аргументує, відзначає що-небудь*);

- * конструкції, що виражають згоду чи незгоду (*автор висловлює впевненість у чомусь, спростовує, відкидає, заперечує щось, поділяє якусь точку зору, погоджується з якоюсь думкою*);

- * конструкції, що виражають способи порівняння (*автор зіставляє, порівнює, класифікує, розрізняє що-небудь*);

- * конструкції, які виражають висновок (*автор робить висновок, підводить до думки, висновку; приходить до висновку*) тощо.

Ефективність конспектування друкованого тексту зі спеціальності багато в чому залежить від сформованості навичок швидкого виділення інформаційних одиниць тексту, швидкісного відбору, оцінки й вилучення потрібної для певної теми інформації, від уміння формулювати програму подальших дій у тексті.

Виписки – найбільш розповсюджений вид роботи над навчальною, науковою літературою, фіксують для подальшого використання потрібні, важливі місця з підручника, книги, журнальної статті, брошури, тексту тощо. Звичайно виписують окремі положення, факти, цифровий, інший фактичний та ілюстративний матеріал. Виписки легко поєднати за однією темою, після того як прочитано декілька джерел.

Тези – це основні положення статті або лекції, сформульовані стисло. Це записи при читанні, що дозволяють узагальнити матеріал, викласти його сутність у стислих формулюваннях, які розкривають увесь твір (статтю, доповідь, параграф). На відміну від конспекту вони дають можливість розкрити зміст прочитаного матеріалу незалежно від послідовності його викладення в тексті.

Тези можуть бути *простими* і *стислими* (містити тільки основні положення), а також *складними* і *повними* (містити, окрім основних,

другорядні положення). Вони мають впливати одна з одної. Деякі положення об'єднані не в порядку слідування в тексті, а в їх логічному зв'язку. Частина тез може записуватися у вигляді цитат. Навчання складання тез треба починати з аналізу логічних елементів абзаців тексту. Основою для складання тез є логіко-структурна схема тексту.

Таким чином, як відзначає О.Леонтьєв [237], розвиток навичок фіксації іншомовного мовлення від плану – у питальній і тезовій формі – як перший етап конспективного запису лекцій іноземною мовою до навчання писемного мовлення як такої форми мовлення, з якою, з точки зору психології, усі властиві характеристики «доведені до логічного завершення», – такий основний шлях навчання конспектування.

Необхідно окремо зупинитися на вимогах, що ставляться до текстів для конспектування [333; 449]: 1) текст має відповідати навчальним планам і містити матеріал, відомий студентам зі спеціальних предметів за їх фахом; 2) на перших двох етапах лексика буде знайома студентам. На третьому етапі 10-20-30 % професійної лексики буде незнайомою; 4) обсяг текстів від 9-15 речень до лекції. 5) текст відрізняється логічною послідовністю, композиційною чіткістю.

Тезування, конспектування і т.п. види робіт пов'язані зі здобуттям інформації для подальшої її використання в навчально-мовленнєвій діяльності: повідомленні, виступі, доповіді тощо.

Стисла доповідь – одна з форм мовленнєвої діяльності, що являє собою вищу, більш складну форму мовлення [193, с.205-211] і її треба розглядати як вищу форму монологічного висловлювання. Студенти старших курсів уже мають достатні знання з питань своєї спеціальності і виникає необхідність використання спеціальної термінології українською мовою. Тому розвиток мовленнєвих навичок зі спеціальної тематики і проблематики є основною метою навчання української мови. Майбутній фахівець має вміти виступати з доповідями про власні дослідження українською мовою, а також брати участь у дискусіях, висловлювати свою точку зору з певного питання.

Підготовка стислої доповіді сприяє діяльності студента в самостійній науковій роботі. Доповідач підготовлює зміст своєї доповіді і висловлює свої думки в основному у формі стислих тез. Методична цінність стислих доповідей полягає в тому, що незалежно від змісту навчитися висловлювати свої думки українською мовою, формулюючи їх у момент висловлювання (формули, графіки, імена вчених, згадані в статті, записувалися перед заняттям). Стислі доповіді характерні своїми інформативними й активізувальними властивостями. Доповідь звичайно обмежена за часом (10-15 хвилин). Після доповіді студенти відповідають на запропоновані доповідачем питання за матеріалами повідомлення. Оскільки на заняттях із провідних дисциплін студенти вже ознайомилися з проблемами, що обговорюються, то вони можуть доповнити доповідача. Для розвитку навичок складання доповідей необхідно декілька часу витратити на предкомунікативні вправи. І засвоївши їх,

можна переходити до мисленнєво-мовленнєвих вправ (з викладенням або без викладення змісту, інтерв'ю, описання виробничих процесів і їх коментування, мовленнєві вправи з опорою на проблемні тексти професійного характеру). Ці вправи ефективні в тому випадку, якщо студенти звикли обговорювати (дискутувати) ці проблеми під час занять із профільюючих дисциплін.

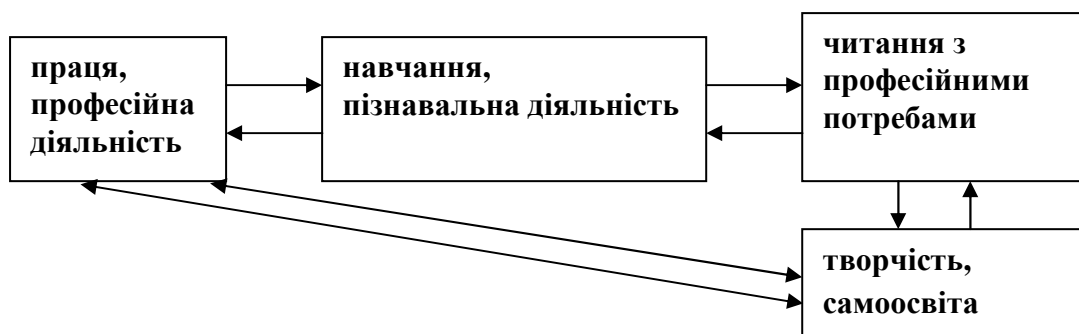
Читання. Ставлячи проблему про місце і роль читання як мовленнєвої діяльності в загальній системі діяльності фахівця на виробництві, слід перш за все сказати, що воно включається як рівноправна складова в ієрархію комунікативної діяльності у трьох формах: соціально-орієнтована, групова предметно-орієнтована й особистісно-орієнтована (О.Леонтьєв) форми спілкування.

Мовленнєва діяльність читання як важлива складова в структурі діяльності більш високого порядку опосередкує будь-яку діяльність людини, є «способом формування і формулювання думки посередництвом мови [75, с.21]». Кінцевою метою навчання читання у ВНЗ є доведення умінь у цій галузі до професійно достатнього рівня. Під професійно достатнім рівнем комунікативної компетентності у читанні нами розуміється такий рівень володіння вміннями роботи з текстом, що дозволяє студенту отримувати інформацію, пов'язану з його майбутньою професійною діяльністю. Цей рівень характеризується наступними *критеріями*: володіння різноманітними видами читання, використання читання як реального джерела інформації, швидкість читання, сформованість технічних навичок, що забезпечують адекватне вирішення смислових завдань тощо [478].

Найважливішою особливістю читання текстів за спеціальністю є те, що воно, входячи до динамічної ієрархічної структури діяльності фахівця або студента, ніколи не виступає як провідне, а є супутнім, що підкоряється навчанню, пізнанню, творчості, самоосвіті [415, с.9].

Читання українською мовою наукової літератури за спеціальністю значно підвищує у студентів інтерес до вивчення української мови, тому що воно є однією з мотиваційних передумов процесу навчання цього предмета у ВНЗ. Воно здійснює опосередкований вплив на успішність учіння, праці і передбачає трьохланковий зв'язок (схема 4.4.):

Схема 4.4.



Зауважимо, що викладання української мови має бути поставлене так, щоб нерозривний зв'язок її з усім навчальним процесом, що формує фахівця, був ясний, доцільність вивчення мови – очевидна, користь – доведена, роль – усвідомлена [115, с.351].

Професійна спрямованість у викладанні української мови у ВНЗ означає урахування ставлення студентів до української мови, оскільки читання текстів за спеціальністю не тільки викликає пізнавальний інтерес і розширює фаховий кругозір, але й дає можливість побачити практичну користь від вивчення української мови.

Таким джерелом розвитку мовлення студентів слугують тексти, на основі яких виконуються різні вправи тренувального характеру. Робота над текстами передбачає у першу чергу вдосконалення навичок різних видів читання. Залежно від цільової установки розрізняють *переглядове, пошукове, ознайомлювальне, вивчальне і реферативне* читання. Зріле уміння читати передбачає як оволодіння усіма видами читання, так і легкість переходу від одного виду до іншого залежно від змінення мети отримання інформації з певного тексту.

Переглядове читання має установку на пошук необхідної інформації. Воно допомагає з'ясувати об'єкт змісту тексту. Його метою є отримання найбільш загального уявлення про тему і коло питань, що розглядаються в тексті. Цей вид читання характеризується більш високою швидкістю, ніж інші види читання. Це бігле, вибіркоче читання, читання тексту за блоками для більш докладного ознайомлення з його “фокусуючими” деталями і частинами.

Воно може завершитися оформленням результатів прочитаного у вигляді повідомлення або реферату. У переглядовому читанні іноді достатньо ознайомитися зі змістом першого абзацу і ключового речення і переглянути текст. Кількість смислових шматків при цьому набагато менше, ніж при вивчальному й ознайомлювальному видах читання; читач оперує головними фактами та значними розділами.

Цей вид читання потребує від студентів доволі високої кваліфікації як читача й оволодіння значним обсягом мовного матеріалу. У навчанні переглядового читання підбирається низка тематично пов'язаних текстових матеріалів і створюється ситуації перегляду. Швидкість переглядового читання має бути не нижче, ніж 550 слів на хвилину [415; 478], а навчальні завдання спрямовані на формування навичок і умінь орієнтуватися в логіко-смисловій структурі тексту, вилучення й використання матеріалу тексту джерела відповідно до конкретного комунікативного завдання.

Пошукове читання орієнтоване на читання газет і літератури зі спеціальності. Його мета – швидке знаходження в тексті або в масиві текстів цілком визначених даних (фактів, характеристик, цифрових показників, вказівок тощо). Воно спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. У пошуковому читанні вилучення смислової інформації не потребує дискурсивних процесів і відбувається автоматизовано.

Таке читання передбачає наявність уміння орієнтуватися в логіко-смісловій структурі тексту, вибрати з нього необхідну інформацію з певної проблеми, об'єднати інформацію кількох текстів. У навчальних умовах пошукове читання виступає скоріше як вправа, оскільки пошук тієї чи іншої інформації, як правило, здійснюється за вказівкою викладача [478]. Тому воно є супутнім компонентом у розвитку інших видів читання.

Оволодіння технологією читання здійснюється в результаті виконання *передтекстових, текстових і післятекстових* завдань.

Передтекстові завдання спрямовувалися на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення змістових і мовних труднощів його розуміння й одночасно на формування навичок і умінь читання, вироблення «стратегії розуміння». У них ураховуються лексико-граматичні, структурно-сміслові, лінгвостилістичні і лінгвофахові особливості тексту для читання.

У *текстових* завданнях студентам пропонувалися комунікативні установки, що містять вказівки на вид читання (*вивчальне, ознайомлювальне, переглядове, пошукове*), швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання. Попереджувальні питання відповідають низці вимог:

- будуються на базі активно засвоєної лексики і граматичних структур, що не використовуються в тексті в такому вигляді;
- відповідь на попереджувальні питання відбиває основний зміст відповідної частини тексту і не зводиться до якогось одного речення в тексті;
- разом взяті питання складають адаптовану інтерпретацію тексту.

Окрім цього, студенти виконували вправи за текстом, що забезпечують формування відповідних конкретному виду читання навичок і умінь.

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю за ступенем сформованості умінь читання і можливого використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності.

Щодо послідовності видів читання, то в практиці навчання використовуються два варіанта: а) *ознайомлювальне – вивчальне – переглядове – пошукове*; б) *вивчальне – ознайомлювальне – переглядове – пошукове* [478]. Останній варіант нам видається більш ефективним, оскільки більшою мірою підготовлює інші види читання.

Ознайомлювальне читання має установку на загальне ознайомлення зі змістом тексту без подальшого відтворення. Це пізнавальний вид читання, за якого предметом уваги читача стає увесь мовленнєвий твір (підручник, стаття тощо) без установки на отримання певної інформації.

В ознайомлювальному читанні основне комунікативне завдання полягає в тому, щоб у результаті швидкого прочитання всього тексту

вилучити основну інформацію, що в ньому міститься, тобто з'ясувати, про що саме говориться в ньому з певних питань.

Оскільки студенти читають найрізноманітніші твори, журнальні статті, власне наукову і науково-навчальну літературу, то перероблення інформації тексту здійснюється послідовно і мимовільно, її результатом є побудування комплексних образів прочитаного. При цьому доволі увага до мовних складових тексту, елементи аналізу виключаються.

Для досягнення цілей ознайомлювального читання, за даними С.Фоломкіної [478], буває достатньо розуміння 75% предикацій тексту, якщо до останніх 25% не входить ключові положення тексту, що є істотними для розуміння його змісту. Темп читання таких текстів є достатньо швидкий (для текстів українською мовою темп має бути не нижче, ніж 180-200 слів на хвилину).

Уміння студента усвідомити загальний зміст, простежити за міркуваннями автора з основних питань або вилучити нову інформацію, що міститься в тексті, використовується під час підготовки до виступів або доповідей, у дискусіях, на конференціях. Для практики в цьому виді читання використовуються порівняно довгі тексти, що містять не менш 25-30 % надлишкової, другорядної інформації.

Вивчальне читання має установку на можливо більш повне і максимально точне розуміння і вилучення інформації з тексту і критичне її осмислення. Цільова установка *вивчального* читання пов'язана зі смисловим і мовним аналізом прочитаного. Об'єктом «вивчення» в цьому виді читання є інформація, що міститься в тексті, а не мовний матеріал.

Вивчальне читання відрізняється більшою кількістю регресій, ніж інші види читання, – повторним перечитуванням частин тексту, свідомим виділенням найбільш важливих тез із метою найкращого запам'ятовування змісту для наступного переказу, обговорення, використання в роботі. Хоча вивчальне читання і розгортається в неспішному темпі, слід указати на його нижню межу, що, за даними С.Фоломкіної, складає 50-60 слів на хвилину [478].

Для цього виду читання підбиралися тексти, що мають пізнавальну цінність, інформативну значимість і складають найбільшу трудність для навчання професійного мовлення як у змістовному, так і в мовному відношенні. Об'єктом вивчального читання під час самостійної роботи студентів були значні за обсягом тексти науково-навчальної і професійно-орієнтованої літератури.

Вивчальне читання використовується для позааудиторної роботи студентів за фахом, у підготовці до виступів, доповідей тощо. Завдання, що студент вирішує в процесі цього читання, умовно можна поділити на три основні групи, які відповідають характеру перероблення інформації (ступеня повноти, точності і глибини): 1) сприйняття мовних засобів і їх точне розуміння в тексті; 2) вилучення повної фактичної інформації, що міститься в тексті; 3) осмислення вилученої інформації.

Вирішення цих завдань здійснюється на *передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах* роботи з навчальним текстом. Наведемо приклади.

Передтекстовий етап

Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)

Вправи на розширення лексичного запасу

Завдання 1. Прочитайте текст, знайдіть 2-3 іменники (прикметники, дієслова), що мають приблизно однакове значення, і випишіть їх.

Завдання 2. Знайдіть у тексті однокореневі слова, порівняйте їх і виділіть у них спільну основу. Розподіліть їх за частинами мови.

Завдання 3. Знайдіть слова з одним суфіксом. Установіть, від якої основи вони утворені. Зверніть увагу на значення, що надає цей суфікс.

Завдання 4. Виберіть із тексту слова спільного кореня (інтернаціоналізми), підберіть до них синоніми.

Вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом)

Завдання 1. Прочитайте текст (абзац), знайдіть у ньому слова, що позначають *різні характеристики* /генераторів постійного струму (для електриків та світлотехніків), побічні дії препаратів (для фармацевтів та медиків), цивільно- або кримінально-процесуальних документів (для юристів)/.

Завдання 2. Прочитайте абзац (речення). Скажіть, за яким словом можна визначити, що мова йде про *макроекономічні показники* (машини постійного струму, особливості сушіння в фармацевтичних тощо).

Завдання 3. Прочитайте перший і останній абзаци й укажіть, яка інформація передається за допомогою слова *пристрій*, що вживається в трьох різних значеннях.

Вправи на розширення лексичного запасу

Завдання 1. Виберіть із тексту слова спільного кореня (інтернаціоналізми) і визначте їх значення. Знайдіть у тексті слова, утворення яких ви можете пояснити.

Завдання 2. Знайдіть у тексті і випишіть іменники, утворені від дієслів *рухати, перетворювати, гальмувати, переміщувати*.

Завдання 3. Прочитайте речення (абзац) і випишіть усі дієслова з прийменниками зі значенням *руху в певному напрямку* (часу дії, місця дії).

Вправи на розпізнавання і диференціацію граматичних явищ

Завдання 1. Розмітьте синтагми в реченнях.

Завдання 2. Складіть речення з синтагм, розташованих у довільній формі.

Вправи на сприйняття і розуміння речення як цілісної смислової структури

Завдання 1. Відзначте речення, що відносяться до однієї теми (до схеми..., до малюнка...).

Завдання 2. Знайдіть у тексті речення, що висловлюють одну і ту саму думку різними словами.

Завдання 3. Знайдіть у тексті речення, яке за змістом не сполучується з ключовим реченням.

Вправи на виділення в реченнях ключових слів, суб'єкта і предиката, теми і реми

Завдання 1. У поданих реченнях підкресліть ту його частину, в якій повідомляється про щось (суб'єкт), і ту, в якій повідомляється нове про суб'єкт (предикат).

Завдання 2. Прочитайте речення. Висловіть ту ж саму думку іншими словами. У кожному реченні (абзаці) підкресліть ключове слово (речення).

Текстовий етап

Вправи на розподіл текстового матеріалу на смислові частини

Завдання 1. Прочитайте текст, розподіліть його на смислові частини, доберіть назви до кожної з них. Виділіть основні теми розповіді.

Завдання 2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому речення, що виражають основні положення тексту, і речення, які деталізують основні положення.

Завдання 3. Прочитайте текст, відзначте (випишіть місця), що розкривають різні аспекти проблеми. Назвіть питання, що в ньому висвітлюються.

Вправи на виділення смислових опор у тексті

Завдання 1. Прочитайте (повторно) абзаци тексту, знайдіть в них ключові речення. Прочитайте вголос іншомовні слова-терміни і скажіть, яка думка висловлена за їх допомогою.

Завдання 2. Перегляньте денотатну карту тексту. Прочитайте текст і знайдіть в ньому підтверджувальну інформацію.

Завдання 3. Прочитайте текст і завершіть заповнення його денотатної карти (схеми).

/Зміст тексту можна подати як схему відношень тих об'єктів (предметів), про які в ньому згадується. Ці об'єкти йменуються денотатами, їх ієрархія формує смисл тексту. Денотатна схема тексту відрізняється від звичайного плану тим, що в ній відбито не тільки послідовність викладення змісту тексту, але й характер взаємозв'язку різних частин змісту.

Для складання денотатної схеми необхідно: а) записати основну тему абзацу; б) назвати факти, що стосуються цієї теми; в) подати графічно факти основної теми певного абзацу у вигляді денотатної карти, використовуючи лексико-графічний ланцюг в абзаці; г) продовжити складання теми, визначаючи додаткові графи на основі лексико-тематичного ланцюжка наступних абзаців/.

Вправи на еквівалентну заміну, викладення основних думок тексту більш економними способами

Завдання 1. Прочитайте текст і ознайомтеся з наведеними нижче питаннями. Відзначте номери питань, на які ви знайшли відповіді в тексті. Об'єднайте два, три і більше речень в одне, використовуючи необхідні для

цієї мети сполучники. Змініть поданий зворот на більш стислий синонімічний зворот.

Завдання 2 Прочитайте текст. Виберіть із кількості наведених речень ті, у яких сформульована тема тексту. Передайте його основні положення у вигляді переказу.

Післятекстовий етап

Вправи на перевірку розуміння фактичного змісту тексту

Завдання 1. Використовуючи матеріал тексту, дайте відповіді на питання.

Завдання 2. Прочитайте план тексту і скажіть, чи достатньо повно він передає зміст тексту. Перекажіть текст, використовуючи план і виписані словосполучення.

Завдання 3. Змініть поданий заголовок тексту на такий, що більш точно, на вашу думку, передає основний зміст тексту.

Завдання 4. Підготуйте реферат тексту, використовуючи відповіді на наведені нижче питання. (Питання відрізняються від передтекстових деталізацією й ускладненням лексики і синтаксису).

Завдання 5. Підготуйте резюме (анотацію) тексту.

Вправи для навчання інтерпретації тексту

Завдання 1. Перегляньте текст, виділіть речення або абзаци, що характеризують основне призначення і мету використання (*електричних машин, лікувальних препаратів, юридичних документів* тощо).

Завдання 2. Скажіть, наскільки послідовно й логічно викладений матеріал (щодо *роботи різних електричних машин, бактерицидної дії хімічних речовин, макро- і мікроекономічних показників* тощо).

Завдання 3. Перегляньте текст, виділіть речення (абзаци), у яких подана потрібна інформація (*про взаємне перетворення електричної та механічної енергії, проблеми сучасної практичної косметології, механізм хімічної реакції* тощо).

Реферативне читання має за мету вилучення інформації основного змісту тексту з подальшим відтворенням у письмовому вигляді (анотація, реферат). Записи передбачають той чи інший ступінь згорнутості тексту. Темп читання, як правило, середній.

Отже, важливою формою навчання і пріоритетною метою навчання професійного мовлення є формування читацької компетентності студентів-нефілологів, усвідомлення себе як грамотного читача, здатного до використання читання як засобу самоосвіти в майбутній професії. Таким чином, використання на заняттях з української мови описаних вище видів і форм роботи з текстом впливає на розвиток інтересу до читання текстів за фахом, оволодіння усвідомленим читанням, формування і розвиток мовної особистості фахівця, удосконалення умінь і навичок професійного мислення і мовлення студентів-нефілологів.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до формування й розвитку професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей.

Зроблено філософський аналіз *мови й мовлення* як засобів формування свідомості студентів, досліджено соціологічні, культурологічні аспекти професійного мовлення. Багатоплановий розгляд особливостей взаємодії мови й наукового пізнання, їх форм, механізмів допомагає зрозуміти, об'єктивувати вагому роль мовних чинників на сучасному етапі розвитку наукової думки з точки зору їх соціальної, а також *професійно-мовленнєвої природи і структури*. Пізнання мови – це пізнання ментальності народу, його єства, його душі, його витоків та історичних шляхів – усього того, чим один народ цікавий для інших народів. Ментальність, на наш погляд, можна витлумачувати і як специфічний спосіб мислення, своєрідне світосприйняття, властиве представникам тієї чи іншої професії, виду чи роду діяльності, тобто як *професійну ментальність*. У дослідженні визначено лінгвістичні основи формування професійного мовлення як лінгводидактичної проблеми, зокрема виявлено значення *тексту і дискурсу в навчанні професійного мовлення українською мовою*. Розглянуто особливості професійного дискурсу і мовної особистості, а також *професійні дискурсні здібності особистості*, що формуються у процесі навчання у вищій школі, з'ясовано елементи *професійної мовної картини світу фахівця*.

У процесі дослідження розглянуто *вікову характеристика студента як суб'єкта педагогічної взаємодії*, проаналізовано здібності як запоруку досконалої професійної діяльності та *роль пам'яті й уваги* у навчальному процесі студентів-нефілологів ВНЗ. З'ясовано *роль особистості викладача в інтенсифікації навчального процесу* та ознаки *нових якостей* провідної діяльності студента, майбутнього фахівця, що формуються в сучасних умовах. Визначено специфіку *мотивації* як основи навчально-пізнавальної діяльності студента й доведено, що *креативність* як необхідна якість особистості професіонала взаємопов'язана з урахуванням специфіки мисленнєвих процесів студентів в організації навчання професійного мовлення у вищій школі, що сприяє саморозвитку мовної особистості фахівця. З'ясовано *психолінгвістичні основи розвитку усного й писемного мовлення при текстоцентричному підході до мовних одиниць* у сучасній лінгводидактичній практиці. Значну роль має *монолог і діалог як специфічні форми професійного мовлення* студентів нефілологічного профілю вищої школи. *Українське монологічне мовлення* в нашому дослідженні трактується нами ширше, ніж мова фаху, воно *розглядається як вид діяльності людей окремої галузі знань*, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури

якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Таким чином, специфіка дослідження полягає в науковому й практичному обґрунтуванні цілісної системи *формування навичок розгорнутого професійного монологічного й діалогічного мовлення у процесі навчання української мови як засобу професійного мовлення студентів-нефілологів*, що включає теоретичні засади (цілі, зміст, принципи, методи й прийоми, системи завдань, типологію навчальних занять, комплекс загальнонаукових, науково-навчальних текстів за фахом тощо) та методику навчання. Уперше побудовано структурно-процесуальну модель професійно-мовленнєвої підготовки студентів у ВНЗ нефілологічного профілю; розроблено й обґрунтовано педагогічну категорію *«професійне мовлення»*, визначено її сутність, структуру та функції; виявлено та описано чинники, закономірності й умови розвитку професійного мовлення засобами української мови, і на цих засадах розроблено концепцію розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів. У рамках цієї концепції взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів нефілологічних спеціальностей з української мови з метою формування професійного мовлення реалізується (здійснюється) на основі *когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного, професійно-орієнтованого підходів* до формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі. Компонентами професійно зумовленої структури особистості є: *професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, досконале професійне мовлення, що передбачає знання мови професії, професійно значущі психофізіологічні властивості* і, нарешті, *професійний менталітет*. Навчально-пізнавальна діяльність студентів нефілологічних спеціальностей розгортається у сфері обраної ним спеціальності і сфері української мови, її наукового і офіційно-ділового стилів, включаючи мовну і предметну (професійну) компетенції, що формуються в українськомовному контексті. Це зумовлює *створення двох великих груп стратегій: стратегій, пов'язаних з успішним ходом навчального процесу з оволодіння майбутньою спеціальністю, і стратегій, що забезпечують засвоєння і користування українською мовою з професійною метою*.

Провідна мета розроблення методичної системи формування і розвитку професійного українськомовного мовлення студентів, майбутніх фахівців передбачає створення нової педагогічної парадигми, що передбачає зокрема:

- професійну спрямованість навчання української мови у вищій школі;

- роз'яснення цілей набуття знань з української мови, порад щодо організації навчальної діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, відшукування літератури та знаходження потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки

знань, умінь і навичок із профілюючих дисциплін засобами української мови;

- використання інтерактивних методів навчання (евристичні та проблемні бесіди, дискусії, ділові й рольові ігри, тренінги, проекти тощо);

- ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи за фахом з урахуванням часу, важкості й готовності до їх опанування студентами;

- упровадження інноваційних технологій із раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття, поруч з якісними знаннями, уміннями і навичками з профілюючих дисциплін, професійно важливих компетентісно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників вищої школи нефілологічного профілю.

На основі теоретичного дослідження розроблено й запропоновано *модель професійної мовленнєвої діяльності фахівця, випускника нефілологічного ВНЗ. З позицій когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів за допомогою модульної методики навчання можна визначити стратегічну мету навчального предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що буде полягати у формуванні мовної особистості студента, який здатний здійснювати різні види мовленнєвої діяльності за фахом (аудіювання, говоріння, читання, письмо), мовні й мовленнєві операції і дії на рівні фонетики, орфографії, лексики, граматики, стилістики, риторики; готовий до професійного спілкування на основі засвоєння фахових знань. На підставі аналізу стратегічної мети визначено, що предмет «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищій школі виконує комунікативну, когнітивну/ освітню, розвивальну, професійну, гуманістичну, особистісно-діялісну, інтегративну, соціокультурну функції. У дослідженні зазначено також закономірності й принципи модульного навчання, що виконують функцію побудови педагогічної системи і відбивають дидактичні закономірності педагогічного процесу у сучасних умовах за вимогами Болонського процесу. Приділяється значне місце специфіці виникнення явищ інтерференції у мовленні та з'ясовуються причини інтерферентних впливів контактуючої російської мови на українське мовлення студентів вищих закладів освіти. У процесі навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення студенти оволодівають знаннями, уміннями і навичками. Цей процес відбувається за допомогою відповідних методів, прийомів і засобів навчання. Нами запропоновано апарат вправ в аспекті професійної мовної особистості студента-нефілолога, який, навчаючись української мови, одночасно формує і вдосконалює своє професійне мовлення. Отже, найважливіша функція вищої освіти полягає в формуванні фахівця з високим рівнем знань і розвитком особистісного світу молодшої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, у вихованні людини досконалої професійної і мовної культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52–54.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Теоретические проблемы психологии личности: Сб. ст. – М., 1974. – С. 34–82.
4. Авдеева И.Б. Архитектоника инженерного текста как описание подъязыка специальности и как объект обучения ему: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Авдеева Ирина Борисовна. – М., 1977. – 325 с.
5. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 236 с.
6. Акимов М.К. Индивидуальность учеников и индивидуальный подход / М.К. Акимов, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 78 с.
7. Акмеология организационная, управленческая, личностная: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во Поволж. филиала Рос. учеб. центра, 1996. – 81 с.
8. Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов: межвуз. сб. / ред. В.Т. Лисовский и др. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 205 с.
9. Александров Б.Н. Вопросы моделирования деятельности и личности специалиста / Б.Н. Александров, Л.В. Полетаев // Среднее специальное образование. – 1982. – № 1. – С. 28–31.
10. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.
11. Амонашвили Ш.А. Принципы гуманного педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили // Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – С. 186–193.
12. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б.Г. Ананьев. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
13. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б.Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
14. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
15. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 5–10.
16. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти: навч. посіб. / В.П. Андрущенко, Д.І. Дзвінчук. – К.; Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 456 с.
17. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.

18. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо / Б.Д. Антоненко-Давидович. – К.: Либідь, 1991. – 256 с.
19. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 278 с.
20. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г.І. Артемчук, В.В. Попович, Г.Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
21. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента: материалы лекций / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
22. Архейм Р. Визуальное мышление / Р. Архейм; пер. с англ. И. Фриденберга // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971. – С. 9–31.
23. Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е.В. Архипова // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С.3–10.
24. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 122 с.
25. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 122–144.
26. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
27. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н.Д. Бабич. – Чернівці: Рута, 2000. – 175 с.
28. Баллер Э.А. О культуре и культурности / Э.А. Баллер. – М.: Знание, 1966. – 96 с.
29. Балли Шарль. Французская стилистика / Шарль Балли. — М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
30. Бандурка О.М. Основи педагогічної техніки / О.М. Бандурка, В.О. Тюрина, О.І. Федоренко. – Х.: ТИТУЛ, 2006. – 176 с.
31. Барановська Л.В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Л.В.Барановська. – Біла церква: Білоцерків. держ. аграр. ун-т, 2002. – 256 с.
32. Бархударов Л.Б. Язык и перевод / Л.Б. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 237 с.
33. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
34. Батышев С.Я. Производственная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Машиностроение, 1976. – 687 с.
35. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации / С.Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 340 с.
36. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

37. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видав. центр «Академія», 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
38. Бацевич Ф.С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2008. – 240 с. – (Альма-матер).
39. Берман И.М. Эффект возвратного прочтения и экспериментальное исследование фразовой стереотипии / И.М. Берман. – Вопросы психологии, 1969. – № 2. – С.18.
40. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / В.П. Беспалько. – Рига: Высшая школа, 1972. – 151 с.
41. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
42. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови / О.М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
43. Біляєв О.М. Методика вивчення української мови / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк. – К.: Радянська школа, 1987. – 245 с.
44. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
45. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
46. Бим И.Л. Моделирование устной речи в методических целях / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1963. – № 3. – С. 39–50.
47. Богданова Н. Естетичне в духовному житті сучасного студента / Н. Богданова // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 90–98.
48. Богин Г.И. Относительная полнота владения вторым языком / Г.И.Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т., 1978. – 54 с.
49. Богин Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
50. Богин Г.И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин: Калинин. гос.ун-т, 1986. – 84 с.
51. Богословская О. Тренинг как обучающая технология / О. Богословская, В. Павлова // Вестник высшей школы «Alma mater». – 2007. – № 5. – С. 8–11.
52. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти / А.М. Богуш // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. статей. – Рівне, 2003. – Вип. 4, Ч. 1. – С.6–9.
53. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика упражнения игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социал.-психол. центр, 1996. – 379 с. – (Б-ка практ. психологии).
54. Болонський процес у фактах і документах / упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук. – Тернопіль: Екон. думка, 2003. – 60 с.
55. Большая советская энциклопедия: в 30-ти т. Т.10. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1972. – 592 с.
56. Бондар С. Особливості процесу переробки іншомовної інформації залежно від когнітивної організації особистості / С. Бондар // Гуманітарна

освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С.150–154.

57. Бондаренко Г.П. Психолого-педагогічні особливості засвоєння української наукової термінології російськомовними студентами-економістами Сходу України / Г.П. Бондаренко // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць Харк. нац. ун-ту. – Х., 2007. – Вип. 11. – С.71–76.

58. Бондаренко Н. Державна мова у контексті мовної освіти / Н. Бондаренко // Дивослово. – 1996. – № 4. – С. 30–33.

59. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.

60. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема / А.А. Брудный // Вопросы психологии. – 1975. – № 10. – С.109–117.

61. Брушлинский А.В. О соотношении биологического и социального в развитии личности / А.В. Брушлинский // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 83–121.

62. Бубнова Г.И. Текстовые категории устного спонтанного диалога / Г.И. Бубнова // Вопросы системной организации речи. – М., 1987. – С. 47–68.

63. Будагов Р.А. Как мы говорим и пишем / Р.А. Будагов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 79 с.

64. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Ч.2. / Л.А. Булаховский. – М.: Учпедгиз, 1953. – 23 с.

65. Бутенко Л.Г. Терміни у мові професійного спілкування / Л.Г. Бутенко // Дивослово. – 2005. – № 9. – С. 32–36.

66. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.

67. Валюсинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З.В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 299–313.

68. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Осъ-89, 2000. – 224 с. – (Практ. психология).

69. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі / М.С. Вашуленко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 15–20.

70. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К.: Укр. Видав. Спілка, 1997. – 441 с.

71. Вдовцова С.А. Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівців у системі профільно-технічної освіти / С.А. Вдовцова // Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях. – 2003. – № 5. – С.131–134.

72. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред.: В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.

73. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
74. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: НИИ ВШ, 1986. – 258 с.
75. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. [и др.] – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
76. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
77. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 1982. – С.6–361, 395–415; Т. 4: Детская педагогика. – 1984. – 432 с.
78. Выготский Л.С. Психология развития человека/ Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл: ЭКСМО, 2005. — 1136 с.
79. Вихованець І.Р. Роль мови у формуванні соціально активного індивіда / І.Р. Вихованець // Мова і культура. – К., 1986. – С. 30–50.
80. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневський. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 268 с.
81. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Дончук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
82. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та ін.; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга: Богдан, 2004. – 384 с.
83. Виноградов В.В. Вступительное слово на Всесоюзном терминологическом совещании (Москва, 25-29 мая 1959 г.) / В.В. Виноградов // Вопросы терминологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 6–7.
84. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
85. Винокур Г.О. Об изучении функциональных стилей русского языка советской эпохи / Г.О. Винокур // Развитие функциональных стилей русского языка. – М.: Наука, 1968. – С. 5–16.
86. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
87. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников / И.А. Винтин // Социс. – 2004. – № 2. – С. 86–93.
88. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
89. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку / Ж.Л. Витлин. – М.: Педагогика, 1978. – 168 с.

90. Витт Н.В. Контроль неподготовленной речи при обучении иностранному языку / Н. В. Витт // Обучение иностранным языкам в высшей школе: метод. сб. – М., 1971. – С. 47–57.
91. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
92. Войналович О. Російсько-український словник наукової і технічної мови: (термінологія процесових понять) / О. Войналович, В. Моргунок. – К.: Вирий: Сталкер, 1997. – 258 с.
93. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. — 421 с.
94. Габрусевич С.А. От деловой игры – к профессиональному интересу/ С.А. Габрусевич, Г.А. Зорина. – Минск: Университетское, 1989. – 125 с.
95. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер; [пер. с нем. Б.Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
96. Гайдеггер М. Дорогою до мови / М. Гайдеггер. – Львів: Літопис, 2007. – 232 с.
97. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Інтел, 1995. – 166 с.
98. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста / И.Р. Гальперин // Известия АН СССР. – 1977. – Т. 36, № 6. – С.522–533. – (Серия. Литературы и языка.)
99. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с. – (Б-ка филолога).
100. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
101. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
102. Гарбер Е.И. Методика профессиографии / Е.И. Гарбер, В.В. Козачева. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. – 196 с.
103. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Нов. лит. обозрение, 1996. – 352 с.
104. Гез Н.И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 2. – С. 5.
105. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 28–35.
106. Гільченко Р. Загальні аспекти нормалізації авіаційних термінів / Р. Гільченко // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 75–84.
107. Гиндин С.И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации / С.И. Гиндин // Машинный перевод и прикладная лингвистика: сб. науч. ст. – М., 1971. – Вып. 14. – С. 114–135.

108. Глазко В. Цивілізаційні кризи і революції: генно-культурна парадигма / В. Глазко // Вісник НАН України. – 2006. – № 9. – С. 24–43.
109. Глебова М.Л. Електричні машини / М.Л. Глебова, В.Б. Фінкельштейн; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків: ХНАМГ, 2006. – 115 с.
110. Глейтман Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг; пер. в англ.; под. ред. В.Ю. Большакова. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
111. Гойхман О.Я. Научно-практические проблемы обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей / О.Я. Гойхман. – М.: Вся полиграфия, 2000. – 232 с.
112. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: социально-психологический анализ / Е.И. Головаха. – К.: Наук. думка, 1979. – 138 с.
113. Гончаренко С.У. Гуманізація загальної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – К.: Еволюта, 1994. – 123 с.
114. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
115. Горкун М.Г. Взаимосвязь курса иностранного языка с подготовкой студентов вуза по основной специальности / М.Г. Горкун // Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1970. – Вып. IV. – С. 351.
116. Горностаева М.В. Искусство как социологическое явление (некоторые современные концепции в западной социологии искусства) / М.В. Горностаева // Социс. – 2004. – № 4 (240). – С. 84–90.
117. Городаненко В.Г. Языковая ситуация в Украине / В.Г. Городаненко // Социология. – 1996. – № 9. – С. 107–113.
118. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
119. Гришкова Р.О. Технологія особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови / Р.О. Гришкова // Освітні технології у школі та вузі: матеріали наук.-практ. конф. – Миколаїв, 1999. – 224 с.
120. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; [пер. с нем. яз. Г. В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
121. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт; [пер. с нем. яз. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с. – (Языковеды мира).
122. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология / А.Я. Гуревич // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 56–71.
123. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
124. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

125. Дзюбенко О.Г. Вопросы формирования дискуссионной речи (Постановка проблемы. Поиск путей разрешения) / О.Г. Дзюбенко. – Тернополь: НИИ “Проблемы человека”. – 1992. – 536 с.
126. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
127. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / под ред. чл.-кор. АПН, доктора психол. наук В.Д. Шадрикова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – 218 с.
128. Добронравов Н.П. Воспитание интереса к педагогической профессии и склонности заниматься ею / Н.П. Добронравов // Ученые записки кафедры педагогики и психологии Иркут. гос. пед. ин-та иностр. яз. – 1967. – Вып.1. – С. 109–121.
129. Добрынин Н.Ф. Возрастная психология. Курс лекцій / Н.Ф. Добрынин, А.М. Бардин, Н.В. Лаврова. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
130. Довженко І.В. Інтеграційний підхід до формування професійного мовлення студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування / І.В. Довженко // Наук. вісник Ізмаїл. держ. гуман. ун-ту. — Ізмаїл, 2007. — С.54-57.
131. Долженко О. Диптих безмолвия: Аскет. Учение о человеке в богословии и философском освещении / О. Долженко, С. Хоружий. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – 136 с.
132. Долженко О. Университет в условиях междивизиационного зазора / О. Долженко // Alma mater. – 2007. – № 5. – С. 12–19.
133. Дубічинський В.В. Вступ до мовознавства: конспект лекцій / В.В. Дубічинський; Харк. політех. ін.-т. – Х.: НТУ “ХПИ”, 2002. – 36 с.
134. Дуда Н. Соціокультурні аспекти мовної політики в Україні / Н. Дуда // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 201–206.
135. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 381 с.
136. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 3–12.
137. Евдокимова Н.В. Соотношение знаний и практических умений в содержании учебного предмета практического характера: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.В. Евдокимова. – М., 1979. – 16 с.
138. Єрмоленко С.Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бирик, О.Г. Тодор; за ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
139. Есипов Б.П. Дидактика / Б.П. Есипов, М.А. Данилов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.

140. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех / Н.И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. – М., 1960. – Вып. 113. – С. 141–148.
141. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 340 с.
142. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
143. Жуков С.М. Творчий потенціал особистості вчителя / С.М. Жуков // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., – 2003. – Вип. 10. – С. 4–9.
144. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении: практ. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров: Эниом; М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
145. Журавлева Е.В. Отбор грамматического материала на основе речевых моделей / Е.В. Журавлева // Иностранные языки в школе. – 1962. – № 5. – С. 17–23.
146. Заболоцька О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів словесників у професійній підготовці: монографія / О.О. Заболоцька. – Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.
147. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
148. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 77 с.
149. Загірняк М. Формування основних принципів сучасної вищої технічної освіти / М. Загірняк // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 74–82.
150. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
151. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
152. Заремба Г.Ф. О некоторых факторах формирования речевой деятельности / Г.Ф. Заремба // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 44–52.
153. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М.: Рус. яз., 1981. – 112 с.
154. Звегинцев В.А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта / В.А. Звегинцев // Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С. 356–363.
155. Звегинцев В.А. О предмете и методах социолингвистики / В.А. Звегинцев // Известия АН СССР. – 1976. – № 4. – С. 308–320. – (Серия. Литературы и языка.)
156. Звегинцев В.А. Смысл и значение / В.А. Звегинцев // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики. – М., 1973. – С. 91–98.

157. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
158. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 98 с.
159. Зеленько А.С. Загальне мовознавство: Методи, аспекти, прийоми й процедури дослідження мови / А.С. Зеленько. – Луганськ: Альма-матер, 2002. – 86 с.
160. Зеньковський Ю. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти / Ю. Зеньковський, Г. Мірських // Вища освіта України 2007. – № 3. – С. 14–20.
161. Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С. 60–68.
162. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста / И.А. Зимняя // Сб. науч. трудов МПНИИЯ им. М.Тореза. – М., 1985. – Вып. 243. – С. 3–9.
163. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
164. Зимняя И.А. Педагогическая мотивация / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
165. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
166. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 26–32.
167. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
168. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.
169. Златів Л.М. Комплексний підхід до роботи з науково-навчальним текстом у курсі практикуму з української мови / Л.М. Златів // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 49–52.
170. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма / Г. Зоммер // Вопросы лингвистики и лингводидактики: материалы конф. МАПРЯЛ, Краков, 23-24 апр. 1996 г. – Краков, 1996. – С. 223–228.
171. Зубенко Л.Г. Культура ділового спілкування: навч. посіб. / Л.Г. Зубенко, В.Д. Немцов. – К.: ЕксОб, 2000. – 200 с.
172. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов / О. Зубченко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / відп. ред. О.Д. Гнідан. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 134–141.
173. Зязюн І.А. Культура і культурна політика / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 23–31.

174. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 321–358.
175. Ильин М.С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам / М.С. Ильин // Иностранные языки в высшей школе: сб.ст. – 1966. – Вып. 3. – С. 54–68.
176. Ильина Т.Д. Педагогика / Т.Д. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 378 с.
177. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 199 с.
178. Инженерное образование: состояние, проблемы и перспективы // Высшая школа XXI века. – 2007. – № 8. – С. 19–21.
179. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 4-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
180. Каган М.С. Человек как проблема современной философии / М.С. Каган // Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: материалы 5 Междунар. лет. культ.-антрополог. школы молод. ученых «Культура – образование – человек». – Курск, 2003. – Т. 1. – С. 8–18.
181. Кайдалова Л.Г. Модульна технологія навчання: навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів вищ. навч. закладів / Л.Г. Кайдалова, З.М. Мнушко. – Х.: Вид-во НФАУ: Золоті сторінки. – 2002. – 86 с.
182. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т.3. / И. Кант ; пер. с нем. Т.И. Ойзерман. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
183. Караман С.О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.02 / Караман Станіслав Олександрович. – К., 2000. – 425 с.
184. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
185. Карпець Л. Комунікативна методика як основа підвищення якості процесу при навчанні аудіюванню англійської мови за професійним спрямуванням / Л. Карпець, В. Огієнко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 258–264.
186. Катаєв С.Л. Сучасне українське суспільство: навч. посіб. / С.Л. Катаєв. – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 200 с.
187. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 224 с.
188. Кийко Т. Засвоєння іноземної мови студентами з урахуванням вікових та психологічних особливостей / Т. Кийко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 277–281.
189. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения: учеб. пособие / Т.Р. Кияк. – К.: УМКВО, 1989. – 103 с.
190. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів: Літопис, 2002. – 224 с.

191. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
192. Клинбергер Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинбергер ; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
193. Клинджане М.А. О системе речевых упражнений в развитии профессиональной монологической устной речи на естественных факультетах на начальном этапе / М.А. Клинджане // Иностранные языки в высшей школе: сб. науч. трудов. – Рига, 1975. – С. 205–211.
194. Кобиляцкий И.И. Основы педагогіки вищої школи / І.І. Кобиляцький. – К.: Вища школа, 1998. – 288 с.
195. Ковалев А.Г. Психические особенности человека: в 2 т. Т.1: Характер / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. – 264 с.
196. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
197. Коваль А.П. Культура ділового мовлення / А.П. Коваль. – К.: Вища школа, 1997. – 296 с.
198. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учеб. пособие / М.Н. Кожина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1972. – 395 с.
199. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Высшая школа, 1990. – 247 с.
200. Коломієць О. Гуманістичний аспект вивчення проблем культури / О. Коломієць // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / відп. ред. О.Д. Гнідан. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 130–131.
201. Колшанский Г.В. Логика и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Высшая школа, 1965. – 240 с.
202. Колшанский Г.В. О смысловой структуре текста / Г.В. Колшанский // Лингвистика: материалы науч. конф. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. – С. 140–142.
203. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации / Г.В. Колшанский // Проблемы общего и германского языкознания: сб. ст. – М., 1978. – С. 26–37.
204. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы / Т.А. Кольцова. – М.: Изд-во МГПУ, 1987. – 138 с.
205. Кондратов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.02 “Русский язык” / П.Е. Кондратов. – Краснодар, 2004. – 19 с.
206. Кондратьева Л.Л. Формы творчества личности в труде / Л.Л. Кондратьева, К.К. Платонов // Тезисы докладов на XVIII Международном психологическом конгрессе. – Вып. III. – М., 1966. – С. 421–422.
207. Конышева А.В. Творческие проекты на уроке иностранного языка / А.В. Конышева // Урок иностранного языка на рубеже столетий: матеріали IV

научно-практ. регион. конф. учителей сред. школ. – Новополюцк, 2001. – С. 34–43.

208. Коновалова Т.Р. Устная профессиональная речь / Т.Р. Коновалова, О.М. Першина // Вопросы стилистики: сб.ст. – Саратов, 1989. – Вып. 23. – С. 60–70.

209. Кононов І.Ф. Етнос. Цінності. Комунікація / І.Ф. Кононов. – Луганськ: Альма-матер, 2000. – 494 с.

210. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляєв, Л.В. Скуратівський, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.

211. Корженко В.В. Філософія виховання: зміна орієнтацій / В.В. Корженко // Укр. академія держ. управління при Президенті України. – К.: Вид-во УАДУ, 1998. – 303 с.

212. Коротєєва-Камінська В.О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах: (історичний аспект): навч. посіб. / В.О. Коротєєва-Камінська. – К.: Професіонал, 2006. – 304 с.

213. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1988. – 157 с.

214. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика викладання української мови” / Н.М. Костиця. – К., 2002. – 16 с.

215. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

216. Косырев В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов / В.П. Косырев. – М.: МГАУ, 1998. – 144 с.

217. Кочан І.М. Культура рідної мови / І.М. Кочан, А.С. Токарська. – Львів: Світ, 1996. – 232 с.

218. Краснова И.Е. О некоторых проблемах профессиональной речи в социологическом освещении / И.Е. Краснова, А.Н. Марченко // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М., 1981. – С. 324–343.

219. Краткий психологический словарь / сост.: А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1985. – 261 с.

220. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.

221. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры / Н.Б. Крылова. – М.: Прометей, 1990. – 146 с.

222. Криськів М.Й. Підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх юристів як дидактична проблема / М.Й. Криськів // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – 2006. – № 8. – С. 102–106. – (Серія «Педагогіка»).

223. Кузнецов А.Н. Учет индивидуальных психолингвистических особенностей учащихся при использовании интенсивных методик обучения иностранным языкам / А.Н. Кузнецов // Новые образовательные технологии

подготовки специалистов сельскохозяйственного производства: сб. науч. тр. – М., 2000. – С. 44–50.

224. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.А. Омелянєнко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.

225. Кулак И.А. Психофизиологические принципы обучения: функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации / И.А. Кулак. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 287 с.

226. Культура мови: довідник / за ред. В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 302 с.

227. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества общепедагогической подготовки учителей / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

228. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.

229. Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф.П. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

230. Курбацкая Т.Д. Психология труда. Психология журналистики. Психология рекламы. Ч. 1. Психология труда: учебник / Т.Д. Курбацкая. – Набережные Челны, 2009. – 417 с.

231. Курмишева Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Н. Курмишева // Вища освіта. – 2007. – № 1. – С. 26–32.

232. Кустов Ю.А. Единые и комплексные программы обучения как средство разработки содержания модели специалиста широкого профиля / Ю.А. Кустов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. – Л., 1976. – С. 132–138.

233. Куш Н.В. Текст как средство развития коммуникативных умений (в условиях краткосрочной стажировки вьетнамских учителей русского языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, профессиональное образование)” / Н.В. Куш. – Л., 1989. – 21 с.

234. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1970. – 126 с.

235. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина. – М.: Рус. яз., 1989. – 160 с.

236. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов / С.И. Лебединский. – Минск: Изд-во БГУ, 2005. – 391 с.

237. Леваи Л.К. Развитие навыков устной неподготовленной речи на III курсе языкового вуза (на материале французского языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, профессиональное образование)” / Л.К. Леваи. – М., 1965. – 23 с.

238. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
239. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
240. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 18–36.
241. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-т, 1970. – 286 с.
242. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – Тарту: Тарт. ун-т, 1974. – 219 с.
243. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев // Хрестоматия по психологии. – М., 1977. – С. 223–228.
244. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 448 с.
245. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
246. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.1. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 1983. – 392 с.
247. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 29–36.
248. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
249. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–27.
250. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
251. Лернер И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках: сб.ст. – М., 1985. – № 1. – С. 30–34.
252. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 1988. – 169 с.
253. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков: сб. / рук. авт. кол. Н.В. Бессмертная. – К.: Вища школа, 1981. – 176 с.
254. Логинов В.В. Система подготовки и повышения квалификации инженерно-технических работников на промышленных предприятиях / В.В. Логинов. – К., 1977. – 45 с.
255. Лозовой В.А. Человек: проблемы саморазвития: список рекомендованной литературы и словарь основных терминов / В.А. Лозовой, О.М. Ерахторина. – Х.: Константа, 2007. – 100 с.

256. Лозовой В.О. Культура особистості та етикет: посібник / В.О. Лозовой, О.В. Уманець, М.Б. Ценко. – Х.: Регіон-інформ, 2004. – 112 с.
257. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 3–23.
258. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – С. 427–438.
259. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 270 с.
260. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русск. культуры, 1993. – 464 с.
261. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии / Д.С. Лотте. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. — 158 с.
262. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.
263. Лузік Е. Проблеми організації науково-творчої діяльності студентів / Е. Лузік // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 112–121.
264. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
265. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник / В.С. Лутай. – К.: Центр "Магістр S" Творч. спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
266. Луценко Н.А. Взаимодействие парадигм в грамматике. Філософия морфемы / Н.А. Луценко // Философия языка: в границах и вне границ. — Х., 1993. – Т. 1. – С. 53–72.
267. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
268. Любашенко О.В. Засоби реалізації комунікативного потенціалу студентів у процесі вивчення мов у вищих навчальних закладах / О.В. Любашенко // Проблеми освіти: наук.-метод зб. –К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 30. – С. 195–202.
269. Любашенко О.В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / О.В. Любашенко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Рівне, 2007. – С. 146–150.
270. Любашенко О.В. Українська мова: Активні методи і форми навчання у вищій школі / О.В. Любашенко. – К.: ТОВ «УВПК ЕксОб», 2005. – 144 с.
271. Макаров М.Л. Метакоммуникативные единицы регламентного общения / М.Л. Макаров // Языковое общение и его единицы: сб.ст. – Калинин, 1986. – С. 66–71.
272. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

273. Маркова А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
274. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.
275. Марун М. Чи є тотожними поняття мова і мовлення? / М. Марун // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 11–13.
276. Матусевич В.А. Социальная среда и выбор профессии / В.А. Матусевич, В. Л. Оссовский. – К.: Наук. думка, 1982. – 140 с.
277. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.Н. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 134 с.
278. Мацько Л.І. Культура української мови: навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К.: Академія, 2007. – 360 с.
279. Мацько Л.І. Риторика: навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
280. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.
281. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
282. Мегентесов С.А. Язык как объект исследования в свете синхронно-диахронной парадигмы / С.А. Мегентесов // Философия языка: в границах и вне границ. – Х., 1993. – Т. 1. – С. 73–82.
283. Межуев В.М. Проблемы философии и культуры. Опыт философского анализа / В.М. Межуев. – М.: Мысль, 1984. – 357 с.
284. Мельник С. Інформація – впливовий фактор динаміки розвитку інтелекту особистості: (на прикладах підготовки фахівців у галузевих вищих навчальних закладах) / С. Мельник, І. Кравець // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 122–128.
285. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства / О.С. Мельничук // Мовознавство. – 1997. – № 2–3. – С. 3–19.
286. Методика викладання української мови / за ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
287. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
288. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі: метод. реком. для викладачів / [Л.Г. Кайдалова, О.О. Телєжкіна, С.М. Полуян та ін.] – Х.: Вид-во НФаУ. – 2004. – 60 с.
289. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н.А. Метс. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
290. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М.: Рус. яз., 1981. – 141 с.

291. Миллер Д.А. Магическое число, семь плюс или минус два: о некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Д.А. Миллер // Инженерная психология: сб. ст. – М., 1964. – С. 191–225.
292. Миняй-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Миняй-Белоручев. – М.: Воен. изд-ва М-ва обороны СССР, 1980. – 236 с.
293. Митина Л.И. Эмоциональная гибкость учителя / Л.И. Митина, Е.С. Асмекович. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
294. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы / О.Д. Митрофанова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 147 с.
295. Михайлова О.Г. Явища лексичної інтерференції при вивченні української наукової термінології / О.Г. Михайлова // Сучасні проблеми термінології та термінографії: міжнар. наук. конф.: тези доп. – К., 2000. – С. 91–92.
296. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монографія / Г.А. Михайловская. – К.: Изд. Центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. – 208 с.
297. Михайлюк В.О. Переклад у формуванні культури мовлення / В.О. Михайлюк // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 26–29.
298. Михайлюк В.О. Українська мова професійного спілкування / В.О. Михайлюк // Дивослово. – 2004. – № 1. – С. 46–48.
299. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И.Н. Михеева. – М.: Наука. – 1991. – 128 с.
300. Михелькевич В.Н. Справочник по педагогическим инновациям / В.Н. Михелькевич, Л.И. Полушкина, В.М. Мегедь. – Самара: Экспо-Волга, 1998. – 172 с.
301. Мицич П. Как проводить деловые беседы / П. Мицич. – 2-е изд., стереотип. – М.: Экономика, 1987. – 207 с.
302. Мова і культура / [І.Р. Вихованець, К.Г. Городянська, П.Ю. Грищенко та ін]. – К.: Наук. думка, 1986. – 182 с.
303. Моисеев Н. Цивилизация XXI в. – роль университетов / Н. Моисеев // Alma mater. – 2007. – № 5. – С. 36–42.
304. Молодое поколение Казахстана сегодня и завтра // Социс. – 2004. – № 3. – С. 107–112.
305. Момот В.М. Теорія і практика формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технічного профілю / В.М. Момот // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 3. – С. 9–13.
306. Мороховский А.Н. Некоторые основные понятия стилистики и лингвистики текста / А.Н. Мороховский // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С. 6–13.
307. Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие / О.И. Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – С. 9–17.
308. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев; [под. ред. В.Е. Семенова]. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
309. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза /

Е.В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: сб. науч. тр. – М., 2000. – Вып. 454. – С. 5–12.

310. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб / П.А. М'ясоїд. – 4-е вид., стереотип. – К.: Вища школа, 2005. – С. 299–317.

311. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літ., 2007. – 232 с.

312. Научная организация учебного процесса в высших технических учебных заведениях: сб. ст. / под. общ. ред. П.Д. Лебедева. – М.: Высшая школа, 1972. – 279 с.

313. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 341 с.

314. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике / А.В. Нехорошева // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

315. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 302 с.

316. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: підручник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.

317. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Современный литератор, 2006. – 976 с.

318. Ночевник М.Н. Человеческое общение / М.Н. Ночевник. — М.: Политиздат, 1988. – 127 с.

319. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский; пер. с пол. В.И. Могилева. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.

320. Общая психология / под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 432 с.

321. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І. Огієнко. – К.: Обереги, 1994. – 254 с.

322. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Репринтне видання 1918 р. / І. Огієнко. – К.: Абрис, 1991. – 273 с.

323. Ожеван М.А. Українська національна ідея та культурополітика наздоганяючої модернізації // Стратегічна панорама. – 2000. – № 2. – С. 162–182.

324. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз. – 1982. – 816 с.

325. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика / Г.В. Онкович. – К.: Логос, 1997. – 108 с.

326. Онопрієнко В.І. Інноваційним шляхом до суспільства знань / В.І. Онопрієнко // Вісник НАН України. – 2006. – № 3. – С. 65–74.

327. Онуфриенко Г.С. Моделированная презентация терминологической лексики с иноязычной аудиторией при обучении языка

спеціальності / Г.С. Онуфрієнко // Тезиси конференції МАПРЯЛ. – М., 1994. – С. 95–96.

328. Онуфрієнко Г.С. Терmini як важливіша специфічна одиниця навчаючої системи во втузе / Г.С. Онуфрієнко, В.П. Зотова // Методика преподавания русского языка в вузе. – 1996. – № 1. – С. 42–45.

329. Орлов Н.Н. Система планирования и организации учебного процесса / Н.Н. Орлов, Г.Л. Таукач, В.И. Лисовиченко. – К.: Вища школа, 1974. – 190 с.

330. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет; пер. и прим. С.Л. Воробьева // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в совр. об-ве [сост. Р.А.Гальцева; пер. и примеч. С.С.Аверинцева, В.В.Бибихина и др.]. – М.: Политиздат, 1991. – С. 260–263.

331. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті: [навч.-метод. посіб.] / В.П. Черних, Л.Г. Кайдалова, В.М. Толочко, Т.Ю. Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ. – 2005. – 248 с.

332. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов-нефилологов высш. учеб. заведений / [Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова, и др.]; под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. – М.: Изд. Центр. «Академия», 2003. – 272 с.

333. Павлова В. Обучение конспектированию: теория и практика / В. Павлова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1989. – 96 с.

334. Паламар Л.М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Л.М. Паламар. – К.: Либідь, 1997. – 235 с.

335. Паламар Л.М. Мова ділових паперів: практ. посіб. / Л.М. Паламар, Г.М. Кацавець. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2000. – 164 с.

336. Паламар Л.М. Практичний курс української мови: поглиблений етап вивчення / Л.М. Паламар. – К.: Либідь, 1995. – 158 с.

337. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах в період національного відродження / Л. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К., 1993. – С. 3–11.

338. Палихата Е.Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е.Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.

339. Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания / В.З. Панфилов. – М.: Мысль, 1977. – 287 с.

340. Панько Т.І. Індивідуальне і соціальне у виробленні українського інтелегентного мовлення / Т.І. Панько // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 3. – С. 3–9.

341. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

342. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

343. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

344. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

345. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.

346. Педагогічні технології: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. — Полтава: АСМІ, 2006. — 230 с.

347. Пентилюк М.І. Концептуальні засади навчання рідної мови / М.І.Пентилюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон, 2003. — Вип. 34. — С. 69–72.

348. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М.І. Пентилюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон, 1998. — Вип. 2. — С. 14–17.

349. Пентилюк М.І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М.І. Пентилюк, А.І. Нікітіна, О.М. Горошкіна // Дивослово. — 2004. — № 8. — С. 5–9.

350. Пентилюк М.І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для вищ. закладів освіти / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, А.Г. Галетова. — К.: Ленвіт, 2000. — 184 с.

351. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. — 1999. — № 3. — С. 8–10.

352. Петров В.М. Вузы и научно-технический прогресс / В.М. Петров. — М.: Высшая школа, 1973. — 246 с.

353. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

354. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.

355. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. — 7-е изд., перераб. — М.: Учпедгиз, 1956. — 511 с.

356. Пинт А.В. Некоторые проблемы образования и педагогики взрослых / А.В. Пинт, Н.И. Бокарев. — М.: Знание, 1969. — 41 с.

357. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.

358. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. — М.: Высшая школа, 1977. — 247 с.

359. Платонов К.К. Способности и характер / К.К. Платонов // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974. — С. 187–208.

360. Плеханов Г.В. Литература и эстетика: в 2 т. / Г.В. Плеханов. — М.: Худож. лит., 1958. — Т. 1: Теория искусства и история эстетической мысли. — 614 с.

361. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект: [навч. посіб.] / К.М. Плиско. — Х.: Основа, 1995. — 240 с.

362. Плиско К.М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / К.М. Плиско; Харк. держ. педагог. ун-т. – Х.: ХДПУ, 2001. – 115 с.
363. Повshedная Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монографія / Ф.В. Повshedная; Новг. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – 166 с.
364. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
365. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В.И. Подшивалкина. – Кишинеу: Наука, 1997. – 352 с.
366. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
367. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
368. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
369. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М.: Просвещение. – 1967. – 264 с.
370. Попов Ю. Организация самостоятельной работы студентов в бакалаврате / Ю. Попов, В. Орбинский, В. Полеснов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 87–89.
371. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности / А.А. Потебня. – М.: Учпедгиз, 1936. – 126 с.
372. Потоцька Т.Ф. Функціонально-стилістичний аспект вивчення української мови у вузі / Т.Ф. Потоцька // Нові підходи до філології у вищій школі. – К., 1994. – С. 66–67.
373. Почепцев Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцев. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999. – 352 с.
374. Практикум з методики навчання української мови / за ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
375. Проблема универсалий языка // Общее языкознание. Внутренняя структура языка: учеб. пособие / под. ред. Б.А. Серебренникова. – М., 1972. – Гл. 9. – С. 545–560.
376. Проблемы текстуальной лингвистики / под. ред. В.А. Бухбиндера. – К., Вища школа, 1983. – 175 с.
377. Проблемы философии культуры / [В.М. Межуев, Н.С. Злобин, В.Ж. Келле и др.]. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.
378. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
379. Прядина Л.А. Управление познавательной деятельностью иностранных учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей при обучении русскому языку / Л.А. Прядина // Вестник Киев. ун-та. – 1984. – № 8. – С. 88–92.

380. Психологія: підруч. / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.] ; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [5-е вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
381. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
382. Пумпянский А.Л. О логико-грамматическом членении предложения / А.Л. Пумпянский // Вопросы языкознания. – 1972. – № 2. – С. 67.
383. Пфютце М. О коммуникативно-функциональном методе анализа монологического текста-рассуждения в обучении иностранным языкам / М. Пфютце, Д. Блей // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С. 144–154.
384. Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы: лингвостилистическое исследование / Н.М. Разинкина. – М.: Наука, 1978. – 257 с.
385. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранному языку / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 12–21.
386. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
387. Реформатский А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформатский. – М.: Учпедгиз, 1952. – 80 с.
388. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Вопросы терминологии. – М., 1961. – С. 46–54.
389. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – СПб.: Образование, 1911. – 196 с.
390. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт ; пер. с нем. Е.С. Берловича, И.Я. Колубовского. – Пб.: Академия, 1922. – 167 с.
391. Рінберг В.П. Текст і навчання зв'язного мовлення / В.П. Рінберг, Т.П. Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 2. – С. 51–57.
392. Річицький В. Відкритість інформації як універсальна вимога / В. Річицький // Вісник НАН України. – 2003. – № 9. – С. 26–45.
393. Родионова Е.В. Психология формирования и развития личности / Е.В. Родионова. – М.: Наука, 1981. – С. 177–197.
394. Романова Л.Я. Формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. Я. Романова. – К., 2000. – 25 с.
395. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Больш. рос. энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
396. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 706 с.
397. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

398. Руда О. Суржик, або напівмовність / О. Руда // Українська мова. – 2000. – Число 41. – С. 8–10.
399. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 375 с. – (Мастера психологии).
400. Рукас Т. Про зміст курсу «Ділова українська мова» / Т. Рукас // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 54–56.
401. Русанівський В.М. Мова в нашому житті / В.М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1989. – 112 с.
402. Русова С. Значення соціальної психології для виховання / С. Русова // Педагогічна спадщина С. Русової і сучасна освіта: наук.-метод. посіб. / за ред. В.Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. – К., 1998. – С. 140–153.
403. Савченко О.П. До проблеми визначення сутності поняття “самостійна робота студентів” / О.П. Савченко // Вісник Черкас. ун-ту. – 2002. – Вип. 41. – С. 105–110. – (Серія «Педагогічні науки»).
404. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.; Генеза, 1999. – 363 с.
405. Сагач Г.М. Золотослів: навч. посібник для серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
406. Сафаров Ш. Этнокультурный компонент дискурсивной деятельности / Ш. Сафаров // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1990. – С. 105–110.
407. Сахарова Т.Е. Проблемы ситуации при обучении диалогической речи / Т.Е. Сахарова // Вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Тула, 1967. – С. 57–73.
408. Светлейша С.М. До питання про вивчення лексики російської мови учнями українських шкіл в діалектних умовах / С.М. Светлейша // Шляхи посилення практичної спрямованості у викладанні близькоспоріднених (української і російської) мов: тез. доп. наук.-метод. конф. – Одеса, 1990. – С. 46–47.
409. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
410. Семеног О.М. Виховання мовної особистості на засадах української етнопедагогіки / О.М. Семеног // Актуальні проблеми української етнопедагогіки / за ред. чл.-кор. АПН України, проф. Скульського Р.П. – Ів.-Франківськ, 2001. – С. 93–98.
411. Семеног О.М. Виховний потенціал лінгвокультурології у професійній парадигмі майбутнього вчителя української мови і літератури / О.М. Семеног // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.; Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – С. 355–361.
412. Семеног О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / О.М. Семеног. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»).
413. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1983. – 320 с.

414. Серль Джон. Рациональность и реализм: что поставлено на карту / Джон Серль // Путь. – 1994. – № 6. – С.192–217.
415. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во ПГУ им. М. Горького, 1989. – 230 с.
416. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 187 с.
417. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
418. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 51–54.
419. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
420. Синиця І.О. Психологія усного мовлення / І.О. Синиця. – К.: Радянська школа, 1974. – 206 с.
421. Сычев Ю.В. Что определяет развитие личности: философский анализ / Ю.В. Сычев // Новое в жизни, науке и технике. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
422. Сигов И.И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки / И.И. Сигов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля: Вып. 113. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 105 с.
423. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеях: навч.-метод. посібник / П.І. Сікорський. – Л.: Академ. Експрес, 1997. – 96 с.
424. Симонов П.В. Болезнь неведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1968. – 63 с.
425. Сичивица О.М. Проблемы совершенствования вузовской подготовки специалистов / О.М. Сичивица, Е.С. Смирнова, В.И. Туранский // Социология и высшая школа: сб.трудов. – Горький, 1975. – Вып. 4. – С. 21–33.
426. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення / В.Л. Скалкін. – К.: Радянська школа, 1978. – 198 с.
427. Скубашевська О. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51–55.
428. Скуратівський В. Знову про масову культуру / В. Скуратівський // Контракти. – 2003. – № 25. – С. 3–4.
429. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слепкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
430. Слобин Д. Психолінгвистика / Д. Слобин. – М.: Наука, 2001. – 301 с.

431. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]; за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
432. Смирнов В.С. Научно-техническая революция и философские проблемы формирования инженерного мышления / В.С. Смирнов, В.Т. Семibrатов, О.Т. Лебедев. – М.: Высшая школа, 1973. – 304 с.
433. Смирнова Е.Э. Пути формирования моделей специалиста с высшим техническим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
434. Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. – М.: Просвещение, 1982. – 88 с.
435. Соколов А.Н. Формы обмена противоположными мнениями: полеміка, дискуссія, спор / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1978. – 25 с.
436. Соловьёва Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций содержания образования / Е.Н. Соловьёва // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
437. Сорокин Ю.А. Теория и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
438. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. — К.: Основи, 1998. — 524 с.
439. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр [пер. с фр. А.М. Сухотина]. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
440. Социальная психология / [под ред. С.Московичи]. – 7-е изд. – Спб.: Питер, 2007. – 592 с.
441. Социально-психологическая служба в образовательно-воспитательных заведениях Украины / [Ю.Б. Максименко, И.П. Колесник, Л.В. Хомик и др.]. – К.: РУНЦ “ДИНИТ”, 2001. – 100 с.
442. Старков А.П. Обучение устной речи / А.П. Старков. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1964. – 175 с.
443. Степанов О.М. Основы психології і педагогії: посібн. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с. – (Альма-матер).
444. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. — М.: Наука, 1985. — 335 с.
445. Степанов Ю.С. Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы / Ю.С. Степанов, С.Г. Проскурин // Философия языка: в границах и вне границ: сб. ст. – Х., 1993. – Т. 1. – С. 13–36.
446. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебн. пособие. – 9-е изд. / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 672 с. – (Серия «Высшее образование»).
447. Стріха М. Мовна політика і мовне законодавство України / М. Стріха // Мовна політика. – К., 2000. – С. 24–25.

448. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
449. Суворова Е.Г. О письменной речи иностранных студентов технических вузов на основном этапе обучения / Е.Г. Суворова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб.ст. – 1983. – № 22. – С. 48–52.
450. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности / А.Е. Супрун. – Минск: Белорус. Фонд Сороса, 1996. – 288 с.
451. Сухих С.А. Аспект отношения в диалоге / С.А. Сухих // Высказывание и дискурс в прагматическом аспекте. – К., 1989. – С. 89–94.
452. Сухих С.А. Типология языкового общения / С.А. Сухих // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь, 1990. – С.45–50.
453. В.А. Сухомлинский об умственном воспитании / [сост.: М.И. Мухин]. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
454. Сухопар В. Термінологічна компетенція як складова мовної культури фахівців / В. Сухопар // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць ф-ту лінгвістики Гуманіт. ін-ту Нац. авіац. ун-ту. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2005. – Вип. 11. – С. 18–25.
455. Талызина Н.Ф. Пути развития профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 173 с.
456. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.
457. Теоретическое обоснование и рекомендации по разработке модели специалиста // Научная организация учебного процесса в высшей школе. Ч. 3. – Кишинев, 1978. – 111 с.
458. Теппер Н.М. Изучение словарного состава английской научной литературы / Н.М. Теппер // Иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. – М., 1962. – Вып. 4. – С. 220–228.
459. Терещенко В. Мовна особистість як головний концепт авторського дискурсу / В. Терещенко // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць ф-ту лінгвістики Гуманіт. ін-ту Нац. авіац. ун-ту. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2007. – Вип. 14. – С.168–174.
460. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
461. Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні мови / О.Тищенко // Дивослово. – 2005. – № 6. – С. 30–32.
462. Ткаченко Л.П. Учебный аудиотекст: вопросы организации и презентации / Л.П. Ткаченко // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. – М., 1987. – С. 138–144.
463. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Керівник – професіонал нової формації / Л.ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. РОМАНОВСЬКИЙ // Вища освіта. – 2002. – № 1. – С. 34–39.

464. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г.А. Томилова. – Томск: Изд-во ТГУ, 1978. – 75 с.
465. Тоцька Н. Ділове українське мовлення: методичний аспект / Н. Тоцька // Дивослово. – 2006. – № 3 – С. 25–27.
466. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.
467. Труб В.М. Суржик як форма просторіччя в ситуації українсько-російської двомовності / В.М. Труб // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К., 1990. – С. 178–179.
468. Тугай Н. Роль суспільних наук у формуванні духовної культури інженерних кадрів / Н. Тугай // Вища освіта України. – 2007. – № 4 (27). – С. 46–50.
469. Усачева И.В. Формирование учебно-исследовательской деятельности: Обучение чтению научного текста / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 123 с.
470. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 1. – 1950. – 740 с. ; Т.8. – 452 с.
471. Федоренко В.К. Уніфіковані технології готельних послуг / В.К. Федоренко, Т.Т. Дорошенко, І.І. Мініч та ін. – К.: Вища школа, 2001. – 154 с.
472. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.
473. Федорова А.А. О двух референтных планах диалога / А.А. Федорова // Вопросы языкознания. – 1985. – № 5. – С. 97–101.
474. Федотова Л.Н. Синтаксис текста и понимание при чтении / Л.Н. Федотова // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе: сб.ст. – Л., 1977. – Вып. 2. – С. 31–39.
475. Федулова Л. Вища освіта в національній інноваційній системі / Л. Федулова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 9–17.
476. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 314–324.
477. Фіцула М.М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 512 с.
478. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
479. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: Коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М., 2007. – 480 с.
480. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием: сб. тип. методик / под ред. Смирнова Е.О. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1984. – 198 с.
481. Функції і структура методів навчання / за ред. Онищука О.В. – К.: Радянська школа, 1979. – 159 с.

482. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А.В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 96–107.
483. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціокультурного змісту навчальних модулів / А.В. Фурман // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 10–17.
484. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен; [пер. с нем. Б.М. Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – 407 с.
485. Хміль Ф.І. Ділове спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2004. – 280 с.
486. Хоккет Ч.Ф. Проблема языковых универсалий / Ч.Ф. Хоккет // Новое в лингвистике: сб.ст. – Вып. 5. – М., 1970. – С. 64–76.
487. Хоружий С.С. Диптих безмолвия: Аскет. Учение о человеке в богословии и философском освещении / С.С. Хоружий. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – 136 с.
488. Хоружий С.С. Исихазм и история / С.С. Хоружий // После перерыва: пути русской философии. — СПб., 1994. – С. 417–446.
489. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: тр. по социологии образования / [под ред. В.С. Собкина]. – М.: Центр социологии образования РАО, 1994. – Т. II. – Вып. III. – 174 с.
490. Чернов Л.Б. Творческое мышление в процессе инженерного труда / Л.Б. Чернов // Творческое мышление и научно-технический процесс (тез. докл.). – Курган, 1971. – С. 3–7.
491. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента / К. Чернявський // Молодь і державна мова: Київ. молодіж. наук.-практ. конф., 19-20 трав. 2000 р.: зб. матеріалів. – К., 2000. – С. 31–34.
492. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания / И.И. Чеснокова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 223–234.
493. Чикобава А.С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции / А.С. Чикобава // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 16–30.
494. Чубук Ю.Ф. В поисках новых путей подготовки инженеров / Ю.Ф. Чубук, Т.Л. Таукач // Вестник высшей школы. – 1969. – № 1. – С. 20.
495. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
496. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
497. Шалютин С.М. Язык и мышление / С.М. Шалютин. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
498. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 56 с.

499. Шахнарович А.М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи / А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
500. Шелехова Г.Т. Розвиток зв'язного мовлення / Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1997. – № 2. – С. 53–56.
501. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
502. Шляхова В. Переклад термінів як засіб формування лінгвістичної компетенції студентів / В. Шляхова // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць. / відп. ред. Л.О. Симоненко. — К.: КНЕУ. – Вип. VII. – С. 403–405.
503. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности / Е.В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 3–33.
504. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер; [пер. С.С.Аверинцева] // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Политиздат, 1991. – С. 23–54.
505. Шриваства Н. Метасовременная эпоха / Н. Шриваства. – М.: Юнитех, 2003. – 298 с.
506. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: [ст. и лекции] / П.Г. Щедровицкий. – М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.
509. Щерба Л.В. Современный литературный язык / Л.В. Щерба // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л. И. Скворцов. – М., 1984. – С. 191–203.
508. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 110–190.
509. Щолокова О.П. Концепція художньо-естетичного розвитку школярів в системі освітньої галузі „Культурознавство” / О.П. Щолокова, Л.М. Ващенко // Всесвітня література. – 1999. – № 8. – С. 62–63.
510. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування / В. Юкало // Дивослово. – 2005. – № 12. – С. 43–48.
511. Юпитов В.А. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе / В.А. Юпитов // Вопросы психологии: сб. науч. тр. – М., 1995. – № 4. – С. 50–56.
512. Юрій М.Т. Етногенез та менталітет українського народу / М.Т. Юрій. – 2-ге вид., доп. – К., 1997. – 237 с.
513. Юрьев В.И. О соотношении устной и письменной форм языка / В.И. Юрьев // Иностранный язык в школе. – 1966. – № 12. – С.18.
514. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
515. Языковые универсалии и лингвистическая типология: сб. ст. под ред. И.Ф. Вардуля. – М.: Наука, 1969. – 342 с.

516. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
517. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Я. Яноушек // Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – С. 168–178.
518. Януш Я. Роль української мови у вихованні студентів / Я. Януш // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 37–39.
519. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич; пер. с пол. О.В. Долженко. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.
520. Ярошевский М.Г. Дискуссия как форма научного общения / М.Г. Ярошевский // Роль дискуссии в развитии естествознания. – М., 1977. – С. 8–39.
521. Ярошенко А.О. Ціннісний дискурс освіти: монографія / Алла Олександрівна Ярошенко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
522. Bilingualism and Language Contact. – London, 1982. – 315 p.
523. Blanchard B. Values: The Polestar of Education / B. Blanchard // The Goals of Higher Education. – Cambridge, 1960. – P. 76–98.
524. Bloom, B.S. Evaluation to Improve Learning / B.S. Bloom, G.F. Madaus, J.T. Hastings. – New York, 1981. – 121 p.
525. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain / B.S. Bloom. – New York: McKay, 1956. – 207 p.
526. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 2: Affective Domain / B.S. Bloom. – New York, 1964. – P. 24–50.
527. Dixon R. What is Language / R. Dixon. – London, 1965. – ch.1.
528. Ellis R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986 (1985). – 327 p.
529. Fasold R. Sociolinguistics of Language / R. Fasold. – London, 1990. – 214 p.
530. Frank W. Taxonomie der Dialogentypen / W. Frank // Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres: Akten des 19. Linguistenkolloquiums Vechta. – 1984–1985. – Bd.2. – S. 213–222.
531. Fried-Booth Diana L. Project Work (in Resource Books for Teachers) / Diana L. Fried-Booth. – Oxford: Ed. by Alan Maley, 1988. – 53 p.
532. Fries C.C. Teaching and learning English as a foreign language / C.C. Fries. – Michigan, 1945.
533. Gardner R.W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R.W. Gardner, D.N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V.2. – Mon. 8. – 148 p.
534. Geißner H. Sprachwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation / H. Geißner. – Königsten, 1981. – 235 s.
535. La technologie de l'enseignement: (conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage). – Paris: OCDE, 1971. – 86 p.

536. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London, 1983. – 94 p.
537. Mackey, W.F. Bilingualism as a world problem / W. F. Mackey. – Montreal: Harrest House, 1967. – 62 p.
538. MCCaslin N. Creative Drama in the Classroom / N. MCCaslin. – New York, 1984. – 109 p.
539. Perspectives on bilingualism and bilingual education / Ed. by J.E.Alatis, J.J.Staczek. – Washington: Georgetown Univ. Press, 1985. – IX. – 452 p.
540. Schiffrin D. Approaches to Discourse / Schiffrin D. — Oxford. — Cambridge: MA, 1994. – 98 p.
541. The Minnesota Plan: The Design of a New Education System // American Education. – Washington, 1985. – Vol. 21, # 1. – P. 16–19.
542. The Teaching of English / Ed. by Randolph Quirk and A.H. Smith. – London: Oxford University Press, 1966. – 163 p.
543. To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology / Pod red. Ticton S.G. – R.R.Bowker Comp. Inc. New York and London: 1970. – T.1. – 1971. – T2. – p. 8.

Наукове видання

ДРОЗДОВА Ірина Петрівна

**НАУКОВІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ**

Монографія

За редакцією автора *І. П. Дроздова*

Відповідальний за випуск *О. С. Пономарьов*

Дизайн обкладинки *І. П. Шелехов*

Підп. до друку 28.04. 2010
Друк на ризографі
Зам. № 6028

Формат 60х84 1/16
Ум. друк. арк. 18,9
Наклад 500 пр.

Видавець і виготовлювач:

Харківська національна академія міського господарства,
вул. Революції, 12, Харків, 61002

Електронна адреса: rectorat@ksame.kharkov.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК №731
від 19.12.2001